



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LA FORMACIÓN DE MUJERES Y LA
SUBJETIVIDAD FEMENINA: NARRATIVAS DE
LAS ADOLESCENTES DE LA CORPORACIÓN
CRESER. UN CAMINO HACIA LA
RECONFIGURACIÓN DE LA FORMACIÓN
DOCENTE**

Autora

Diana Marcela Inguilan Tirado

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Medellín, Colombia

2020



LA FORMACIÓN DE MUJERES Y LA SUBJETIVIDAD FEMENINA: NARRATIVAS DE
LAS ADOLESCENTES DE LA CORPORACIÓN CRESEER. UN CAMINO HACIA LA
RECONFIGURACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Diana Marcela Inguilan Tirado

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Asesora:

Paola Andrea Fonnegra Osorio

Magister en Literatura Colombiana

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Medellín, Colombia

2020

AGRADECIMIENTOS

A las maestras y compañeras feministas que con su presencia, experticia y agudeza crítica me convocaron a la rebeldía femenina como un regalo de vida.

A la Escuela Empresarial de Educación por abrirme las puertas de la Corporación Creser y permitirme desarrollar mi práctica profesional allí.

A todas las mujeres que participaron de esta investigación por indicarme el camino a seguir, por llenarme de preguntas y respuestas, por abrir sus corazones y narrar sus experiencias.

A mi asesora de trabajo de grado, Paola Fonnegra, por orientarme en este proceso con vocación y paciencia.

A quienes comprendieron que continuar con este proceso de escritura en tiempos de pandemia era una tarea aún más compleja y me iluminaron con sus voces de aliento y vibras positivas.

*A mi madre, porque con su amor y trabajo incansable han hecho
realidad mi sueño de ser maestra.*

*A mi hermana, confidente y compañera, por su presencia fiel en
todos los caminos de mi vida.*

*Primero se nace
y se nace mujer
y se tienen manos
y se tiene menos
se tienen ojos y se tienen hijos
se tienen besos
y se tienen sueños.
Dije que se nace
y se nace mujer
se tiene sexo de mujer
manos de mujer
palabras de mujer
se nace mujer.*

*Luego una crece
y sigue siendo mujer
y aprende a vivir
como una mujer
amar
como una mujer
cuidar del mundo entero
como toda una mujer
soñar los sueños
con sueños de mujer.*

*Y mientras una sigue creciendo
se hace cada vez
más mujer
y aprende de libertad
de castillos con reyes
de finales felices
se aprende amar
como una mujer.*

*Pero de pronto una descubre
que las manos las tiene vacías.*

*Y entonces un día
una no quiere ser más
una mujer
porque serlo
no es siempre tan bueno*

*ni tan dulce.
Porque serlo
es a veces amargo
y duro
entonces una se subleva
se ve el cuerpo
y las manos
se ve el sexo
se descubre toda
como una mujer.
Entonces niega y reniega
maldice y discute entonces
se subleva y denuncia
y entonces no
no renuncia a ser.
Solo piensa, decide, habla
y le avisa a todas
que a partir de ahora
será
una mujer.*

Shirley Campbell Barr

CONTENIDO

RESUMEN	7
PRIMERA PARTE. CERCANÍAS DISÍMILES A LA ESCUELA: LA BÚSQUEDA DE UNA MAESTRA POR UN LUGAR NO CONVENCIONAL DE FORMACIÓN	8
La propiedad del contexto: primeros acercamientos a la Corporación Creser	11
Las narrativas femeninas como fuentes de investigación docente	17
SEGUNDA PARTE. MUJERES QUE (SE) FORMAN, MUJERES QUE INVESTIGAN: REVISIÓN DE ANTECEDENTES	21
TERCERA PARTE. LA SUBJETIVIDAD FEMENINA Y LA FORMACIÓN DE MUJERES: CATEGORÍAS Y APROXIMACIONES TEÓRICAS	28
La subjetividad femenina como categoría investigativa	29
La formación de mujeres: la coeducación y las pedagogías feministas	36
CUARTA PARTE. EL MÉTODO BIOGRÁFICO NARRATIVO: MUJERES, EXPERIENCIAS Y NARRATIVAS	44
Estrategia metodológica: tres paradas, una sola ruta	46
Estrategias de recolección de información	49
QUINTA PARTE. NARRATIVAS: ANÁLISIS, INTERPRETACIONES Y DESCUBRIMIENTOS	51
<i>I. Subjetividades y preocupaciones: de y sobre las mujeres</i>	52
El empoderamiento de las mujeres	52
Los estereotipos de género	60
Las violencias contra las mujeres	580
<i>II. La posibilidad poética de lo femenino</i>	67
Agujas que se enhebran, poemas que se crean	67
<i>III. Polifonías femeninas: historias de vida</i>	70
Mujeres inspiradas e inspiradoras	70
CONSIDERACIONES FINALES	76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es reconocer las narrativas femeninas de las adolescentes de la Corporación Creser, como un detonante para la reconfiguración de la formación de una maestra del área del lenguaje y la resignificación de las subjetividades femeninas desde una mirada feminista en espacios no convencionales de formación. La ruta metodológica está orientada desde el enfoque cualitativo de la investigación y el método biográfico narrativo como medio de socialización de las experiencias que son en esencia narrativas, por tanto, el narrar para este objeto de estudio se constituye en la fuente principal de construcción de conocimiento y búsqueda de sentidos en los actos educativos. En respuesta al deseo de dar lugar a las experiencias de las mujeres y a la reivindicación de sus historias se recogieron por medio de textos, orales y escritos, posiciones significativas sobre los estereotipos de género, las violencias contra las mujeres, el empoderamiento e historias de vida de mujeres inspiradoras.

Palabras clave: formación de mujeres, pedagogías feministas, subjetividades femeninas, espacios no convencionales de formación.

PRIMERA PARTE. CERCANÍAS DISÍMILES A LA ESCUELA: LA BÚSQUEDA DE UNA MAESTRA POR UN LUGAR NO CONVENCIONAL DE FORMACIÓN

«Lo compartimos todo: la felicidad, las lágrimas. Sabemos sufrir y contar nuestros sufrimientos. El sufrimiento justifica nuestra vida, dura y torpe. Para nosotros el dolor es un arte. He de reconocer que las mujeres se enfrentan a este camino con valor».

Svetlana Alexievich

En mi formación como maestra de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, en mi devenir incierto pero venturoso como mujer, en este camino lleno de descubrimientos y avatares, como por arte de magia en algún momento de mi vida me han visitado preguntas y reflexiones que nunca antes habían apartado agenda; unas han llegado con tanta premura que una vez cumplido su objetivo no han demorado en retirarse, mientras que otras, se han ido haciendo un lugar en la habitación principal y han llegado para quedarse, a estas, yo les llamo preguntas vitales, son aquellas que me han entregado una razón para cuestionar el mundo con unos deseos insaciables de transformarlo y han venido en el curso de mis días transversalizado todas mis experiencias.

Hace ya varios años, me viene acompañando una pregunta vital, que con anterioridad a ser reconocida como tal ya estaba presente, pero su afán y el mío no la habían convencido de su decisión de quedarse. Con ella, traje para mí unas «gafas violetas» y con estas toda la posibilidad de iniciar un proceso de reconocimiento individual y colectivo de todo aquello que significa y ha significado el hecho de ser mujer.

En ese sentido, empezaron a surgirme serios cuestionamientos sobre algunas configuraciones sociales y de ellos detonó el florecimiento de un interés por el reconocimiento de la historicidad de las mujeres, aquella donde han sido invisibilizadas, relegadas, subordinadas, vulneradas, pero también aquella donde se han empoderado y poco a poco han ido reclamando los derechos para su reivindicación. Aludiendo a uno de esos derechos reclamados: *la educación*, surge mi motivación de desarrollar mis prácticas profesionales direccionadas, a la formación literaria de mujeres en espacios educativos no convencionales, admitiendo en este acercamiento la posibilidad de un aflorar de sensibilidades e identificaciones y, en el desarrollo curricular una ocasión para la narración de sí mismas, de su manera de relacionarse con otras y otros y con su entorno.

Con el paso de los días, fue haciéndose más fuerte el deseo de realizar mis prácticas en la Institución Penitenciaria y Carcelaria El Pedregal, pensando en que en este lugar todas las mujeres tienen algo en común, tienen una historia y que esa historia es mucho más poderosa que la suma de todas las razones que desencadenaron su residencia en ese lugar. Además, en una cárcel, es clara la interseccionalidad de las mujeres, porque conviven mujeres de todas las edades, de todos los colores, de todas las ocupaciones y en ellas se puede leer todo el dolor que han dejado las diferentes opresiones que se solapan en la sociedad. Así, fue como busqué la apertura para que este lugar fuese mi centro de práctica durante aproximadamente un año, no por el morbo de conocer sus historias, sino por la consideración de que esas historias merecen ser contadas, merecen ser escuchadas y ellas, esas mujeres, merecen que por medio de la narración su devenir se transforme y el perdón hacia sí mismas vuele muy alto.

Después de repetidas llamadas a la Coordinación de Educación de la Institución y sin lograr el éxito de la comunicación, decidí enviar correos electrónicos a la lista que aparecía en la página

web, con la esperanza de recibir una respuesta concreta respecto a quién me podía dirigir para expresar mis intenciones académicas y personales de desarrollar mis prácticas allí. La perseverancia en esta ocasión dio sus frutos, pues en dos días ya tenía los datos de la Coordinadora de Educación y en menos de una semana ya había sido agendada una reunión para expresarle a la encargada mis intenciones y corroborar así, la viabilidad de mi proyecto.

Llegado el día de la reunión, la luz fue verde, la Coordinadora consideró viable y afortunada mi participación en ese lugar y se acordaron unos pormenores para formalizar el convenio entre la Universidad de Antioquia y la Institución Penitenciaria, conviniendo que, en unas dos o tres semanas, ya podría ingresar a hacer observaciones e intervenciones formativas. Mientras salía de ese lugar, la dicha era inmensa, pero con los días esa dicha se fue desdibujando, ya que el convenio se podía realizar, pero el proceso podía tardar más de lo que podía esperar. Entonces, continuó la búsqueda de otros posibles centros de práctica, entre los cuales resonaron, en primer lugar, algunos colectivos de mujeres que entre sus procesos de socialización incluyen espacios formativos alrededor de conversaciones que tienen como centro la literatura y, en segundo lugar, apareció la Escuela Empresarial de Educación EEE, que es una Institución Educativa sin ánimo de lucro, de carácter privado, prestadora de servicios a diversos centros de educación formal y no formal, que gracias a convenios realizados con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF y la Alcaldía de Medellín, brinda a centros de protección de menores y centros de restitución de derechos, sus servicios de formación y educación.

Finalmente, un poco apremiada por el tiempo, la decisión tomada fue por la búsqueda de contacto con la Escuela Empresarial de Educación; su coordinador, de la manera más atenta y fraternal posible destinó su energía para que el convenio pudiese concretarse y me comentó sobre la ubicación y el tipo de población que atiende cada centro. Cada centro de protección atiende

menores con una situación común y específica, por tal razón, hay centros destinados al desarrollo de procesos con niños, niñas y adolescentes con responsabilidades penales, víctimas de algún tipo de violencia (física, emocional, psicológica), víctimas de violencia o trabajo sexual, madres gestantes, víctimas de abandono y en consumo de sustancias psicoactivas.

La decisión de qué lugar elegir para la realización de mis prácticas, fue tomada a partir de la identificación de la Escuela Empresarial de Educación de una necesidad de maestros o maestras que apoyaran los procesos educativos de un centro específico, llamado Corporación Creser.

La propiedad del contexto: primeros acercamientos a la Corporación Creser

La Corporación Creser nace jurídicamente el 17 de noviembre de 1996 en la ciudad de Bucaramanga, Colombia, a raíz de las inquietudes sociales de un grupo de 6 mujeres profesionales, entre ellas pedagogas, trabajadoras sociales y psicólogas, por la formación de niños, niñas y adolescentes con discapacidades físicas, sensoriales y cognitivas.

La población atendida por esta Corporación ha variado de acuerdo con los convenios realizados con el ICBF; en el 2006, por ejemplo, recibieron allí atención transitoria jóvenes desvinculados del conflicto armado, en el 2007, hombres y mujeres del sistema de responsabilidad penal y el centro de emergencia en procesos de restablecimiento de derechos. Terminados los convenios referenciados anteriormente, en el 2010, los cupos se abrieron para un programa de consumo de sustancias psicoactivas y, en el 2011 se habilita el programa como Centro de Atención a Drogodependientes CAD.

En Medellín, la Corporación Creser tiene sede en el barrio Prado Centro, ubicado al Norte de la Comuna 10 La Candelaria y atiende actualmente a cincuenta y cinco mujeres, entre los doce

y los dieciocho años, en la modalidad de internado, bajo el programa de consumo de sustancias psicoactivas. El ingreso de ellas al centro es y debe ser voluntario y se da casi siempre, como ellas lo relatan porque alguien de su familia las incitó a iniciar el proceso o porque ellas mismas reconocieron la necesidad de hacer un alto en sus vidas para redireccionarlas.

El centro dirige sus procesos formativos bajo un modelo pedagógico social con enfoque holístico transformador, que busca el desarrollo del ser basándose en los aprendizajes para la vida, lo que les permitirá a ellas formarse de manera integral para que construyan conocimientos y transformen su realidad sociocultural con ellos. A partir de este modelo, se plantearon las fases del proceso de atención por las que transitarán las chicas durante su estancia en este lugar, dicho proceso consta de cuatro fases, la primera es la fase de acogida y las tres siguientes, organizadas en orden ascendente son la fase de adaptación, la fase de reconocimiento y la fase de sostenimiento. A continuación, describiré brevemente algunas características de cada fase, con el propósito de esclarecer algunas dinámicas y situaciones del contexto:

Fase acogida:

Durante esta fase se acompaña a la adolescente en el proceso de vinculación con su nuevo entorno, con acciones como la presentación del equipo psicosocial, la asignación de una “hermana mayor¹”, la inspección de los objetos personales que ha traído consigo, la entrega de dotación de higiene personal, un recorrido por la institución, la asignación de un cuarto, la presentación al grupo, la lectura de las normas institucionales y el establecimiento de comunicación con la red de

¹ Hermana mayor: es una chica que acompaña el proceso de acogida de una nueva integrante, brindándole a través de su experiencia elementos para la adaptación al reglamento, dinámicas de convivencia y de la Corporación.

apoyo. El propósito de esta fase es que la adolescente adquiera una vinculación afectiva con su proceso de rehabilitación, por medio de talleres orientados por el equipo psicosocial.

En este tiempo, la familia de la menor no podrá ingresar a la institución a visitarla, ni podrá comunicarse telefónicamente con ella hasta después de dos semanas de su ingreso.

Fase 3: adaptación / bronce

Durante esta fase se favorece el proceso de adaptación al programa y a las condiciones de vida del nuevo entorno, mediante el uso de estrategias que permitan el enganche y deseo de cambio de estilo de vida, propiciando que la adolescente sea consciente de sus problemáticas. Los logros de esta fase se identificarán mediante el establecimiento de una relación positiva con sus pares y figuras de autoridad, el acatamiento de las normas internas, la participación de las actividades individuales y grupales propuestas, la búsqueda de intervención en momentos de crisis y la mejora de la convivencia familiar.

Las visitas familiares están permitidas, únicamente podrán ingresar alimentos preparados en el hogar, cartas autorizadas por el equipo psicosocial y/o fotografías de personas significativas.

Fase 2: reconocimiento / plata

Durante esta fase se moviliza a la adolescente hacia el reconocimiento de las problemáticas y situaciones que dieron origen al consumo de sustancias psicoactivas y se darán estrategias para el afrontamiento y resolución de los factores de riesgo que dieron origen a la problemática inicial. Los logros de esta fase serán el conocimiento de las consecuencias que tiene el consumo para el bienestar físico y mental, la implementación de estrategias que permitan el control de la ansiedad y el establecimiento de canales de comunicación asertiva con el grupo familiar y psicosocial.

En la visita familiar es permitido el ingreso de máximo 5 alimentos (comida casera, comida rápida, mecato, dulces, entre otros), de maquillaje o lociones durante la visita y se evaluará la posibilidad de iniciar las salidas familiares por horas.

Fase I: sostenimiento / oro

Durante esta fase se potencia la interiorización y el mantenimiento de los logros adquiridos en las anteriores fases de intervención, evidenciando que los aprendizajes sean significativos para el desarrollo integral. Los logros de esta fase se manifiestan mediante el uso de expresiones claras y asertivas de las situaciones que ponen a la adolescente en riesgo, el autocuidado ante factores de riesgo, el reconocimiento de signos de ansiedad de consumo de sustancias psicoactivas e implementación de estrategias de autocontrol adquiridas en el proceso y la consciencia de la importancia de empezar a desarrollar el proyecto de vida.

En la jornada de visita familiar está autorizado el ingreso de alimentos y objetos de aseo personal o maquillaje, que podrán conservar en sus respectivas habitaciones, siempre y cuando no sean compartidos con las demás adolescentes, a menos que se encuentren en la misma fase.

Las condiciones que contiene cada fase y el reglamento de la institución, respecto a la ausencia de cualquier tipo de comunicación con el exterior que no sea con familiares o seres cercanos autorizados por el equipo psicosocial, desencadena entre las chicas unas relaciones personales que se traducen en hermandad y protección entre ellas mismas; todas tienen un reconocimiento especial por la otra, su nombre, su historia y dicha armonía facilita muchísimo los procesos formativos y educativos al interior del centro.

Respecto a las posibilidades educativas, la Escuela Empresarial de Educación dispone de un modelo flexible que asegura el desarrollo de competencias en las beneficiadas y el

mejoramiento académico continuo. La integración a las actividades educativas de cada chica se realiza por medio de una evaluación con la que se pretenden identificar sus saberes previos para la posterior ubicación en el nivel correspondiente.

Las jornadas académicas inician a las siete de la mañana y finalizan a las doce del mediodía, cada día es destinado únicamente para el trabajo de un componente (componente social, componente comunicativo, componente lógico y componente biofísico) y no a distintas áreas como es recurrente en otras instituciones educativas. Así mismo, el espacio en el que se desarrollan las clases no es precisamente un espacio destinado solo para ellas, puesto que allí permanecen durante todo el día y realizan otras actividades, como la recepción de las visitas familiares, la alimentación, las prácticas deportivas, reflexivas y de autocuidado, entre otras. Es un lugar que aproximadamente tiene unos sesenta o setenta metros cuadrados inexactos, que cada mañana se subdivide en cinco espacios para destinar un lugar específico para cada nivel académico, estos son: *Procesos Básicos* (primero, segundo y tercer grado escolar), *Aceleración* (cuarto y quinto grado escolar), *Secundaria Uno* (sexto y séptimo grado escolar) *Secundaria dos* (Octavo y noveno grado escolar) y *Caminando Secundaria* (décimo grado escolar).

A la peculiaridad del uso del espacio se suma lo complejo que es para un maestro o una maestra, el dirigir las clases de cinco grupos, de cincuenta y cinco universos dispares, durante cinco horas y lograr con éxito la consecución del sentido del aprendizaje, sin desdibujar un grupo, sin caer en la desatención, sin acudir a lo tradicional y por el contrario desempacar como regalo, el dinamismo que les permitirá a las chicas olvidar, por lo menos, por cinco horas que están encerradas, que están lejos de su casa, de su familia, de sus mascotas, de esos seres, objetos y lugares que tienen tantas representaciones importantes para ellas.

Temía un poco mi llegada a este lugar, porque llegar a un grupo consolidado en ocasiones se presenta como una dificultad; ellas eran una comunidad, se conocían entre sí y yo, era otra y completamente ajena, sus miradas cuestionaban mi estar allí, mi observar, mi ser, mi palabra y con tantas miradas yo deseaba únicamente que mi extrañeza no se levantara para siempre como una barrera y que sus miradas no fueran más que el signo de la novedad. Yo estaba un poco tímida y, respetuosa por su espacio no quise acercarme a ninguna, permanecí sentada en la parte posterior observando detenidamente qué cosas pasaban y con el paso de las horas cuando nuestras miradas se encontraban e intercambiábamos sonrisas, yo me reconocía como poseedora del bien más valioso de ese lugar. Pero al iniciar las intervenciones mis temores fueron desapareciendo, puesto que descubrí unas chicas sumamente empáticas, dispuestas a escucharse, a compartir sus voces, a participar de las actividades propuestas y a reconocerse como su maestra.

Entre las situaciones más relevantes que me acontecieron con ellas están los momentos en que hubo lugar para la confianza de poder contar algunas de nuestras historias, relatos que nacieron libremente, a partir de la provocación de una lectura y se manifestaron en la conversación natural o en ejercicios de escritura, sin embargo, la identidad de las narraciones no fue siempre la misma, algunas veces era latente la necesidad de que la historia fuese reconocida con nombre propio, presentándose en exclamaciones como «Profe, yo voy a escribir una historia mía, pero le voy a cambiar los nombres» o «Profe, voy a contar la historia de mi mamá», para decir de alguna manera que esa historia de su madre también le pertenece, mientras que en otros casos, el nombre no se tornaba relevante pero desenmascaraba realidades sumamente fuertes de mujeres maltratadas física y psicológicamente, mujeres que el dolor y la aparente soledad las llevó al más grande desamor: el propio y a perder de vista su presente y su futuro, historias de mujeres que podrían bien ser o no ser de ellas pero todas se enfrentaban a situaciones desventuradas, que mientras yo

leía no podía dejar de preguntarme en qué lugares y qué tiempos habían tenido ellas lugar para evidenciar todas las cosas que relataban y en qué tipo sociedad vivimos las mujeres que se nos niega tanto la palabra seguridad.

Las narrativas femeninas como fuentes de investigación docente

«¿Se puede hablar de la caricia como una metodología de investigación o de análisis? No tengo dudas de que el abrazo y la caricia, el reconocernos en una mirada, el sentirnos en una piel, producen posibilidades de conocimiento tanto o más fecundas que otras formas de estudio o de investigación».

Claudia Korol

Llegado el día de visitar por primera vez la Corporación Creser, todo un abanico de emociones acompañaba mis expectativas con ese lugar, porque más allá de la realización de mis prácticas y mi formación como maestra, para mí se había tornado realmente relevante compartir espacios formativos y educativos con un grupo de mujeres del cual hasta el momento no tenía más que la ausencia de un rostro y una característica imprecisa que solo me hablaba de una problemática social que ha venido en crecimiento y tocando particularmente a nuestras niñas, niños, adolescentes y jóvenes: el consumo de sustancias psicoactivas.

La oportunidad de dirigir procesos de lectura y escritura que enriquecieran la vida de estas chicas y a su vez les permitiera identificar-se y relatar-se mientras se iban pensando qué ha significado para ellas eso de ser mujeres en sus contextos particulares, era una de mis principales expectativas con mi paso por la vida de estas chicas. Cometiendo quizá el error de plantearme preguntas sin introducirme en el contexto específico de mi práctica, esperando hallar respuestas sobre la sensibilidad literaria femenina o descubrir elementos propios de las narraciones biográfico

narrativas de mujeres, fui sorprendida con una dinámica que no me facilitaba dar continuidad a las actividades propuestas para algún nivel educativo del Centro, tenía una secuencia temática que no me permitía recogerlas a todas en un único proceso y propósito, ya que cada semana me correspondía un grupo diferente y al volver a ese grupo los temas eran aislados, y si bien cada tema traía consigo la oportunidad de transversalizar la literatura, la intención con esta se diversificaba. Siendo así debía iniciar, ahora sí, desde ceros a observar el contexto detalladamente y dejar que él mismo me fuese arrojando y entregando preguntas. Entre tanta información que recibía incrementaban mis dudas y se ausentaban las preguntas claras y concisas que pudiesen acompañar mi investigación, en medio de la incertidumbre, surgió la posibilidad de dirigir la pregunta hacia mi formación y mi ser maestra, hacia el acontecer de una maestra que descubrió la vitalidad de recuperar las voces de cincuenta y cinco mujeres, voces que fueron haciendo lugar en su corazón con preguntas y reflexiones que incidieron no solo en su ser mujer sino en la reconsideración de su formación docente.

Retornando al primer día en que asistí a la Corporación Creser recuerdo el asombro que me habitó cuando empecé a reconocer cada rostro, porque una sabe que hay adolescentes en consumo de sustancias psicoactivas, esporádicamente caminando la ciudad se logran evidenciar algunos rostros, pero estar cerca de estas chicas, cuestionarse inicialmente por sus historias y escuchar otras a medida que la confianza va rodeando las conversaciones es otro asunto muy diferente, al que yo, como mujer, maestra, con toda mi sensibilidad no pude ser indiferente, no se puede evitar que hayan historias que nos marquen para siempre y yo no estoy excepta de esta regla, porque aún en este momento, mientras voy escribiendo estas líneas y recordando esas sonrisas nostálgicas, se me escapan algunas lágrimas con la viva esperanza de que esas chicas a quienes

hoy aprecio tanto, conquisten su libertad y sus historias giren los grados que sean necesarios para que vivan con autonomía sus vidas.

Por tanto, estando en un contexto educativo alejado del tradicional, con unas condiciones tan particulares y con un grupo de mujeres con historias de vida tan marcadas y profundas fui siendo consciente de que tanto para el espacio como para ellas era necesario una maestra que se repensara los alcances de su labor allí, por tal razón, creo conveniente preguntarme como objeto de esta investigación, *¿cómo las narrativas de las adolescentes de la Corporación Creser permiten la reconfiguración de la formación de una maestra y su resignificación de la subjetividad femenina?*

Para dar respuesta al anterior interrogante he identificado en los verbos reconocer, posibilitar y analizar, las acciones que me permitirán obtener los elementos necesarios para ofrecer una respuesta contextual a mi pregunta de investigación y, por tal razón, le he asignado a cada uno de estos verbos los objetivos que me guiarán a los hallazgos de esta, los objetivos son:

Objetivo general

- Reconocer las narrativas de las adolescentes de la Corporación Creser como detonante para la reconfiguración de una formación docente que se pregunta por la importancia del reconocimiento del contexto y las experiencias vividas de cada estudiante en las prácticas de educación y formación.

Objetivos específicos

- Posibilitar entre las estudiantes de la Corporación Creser espacios de lectura y escritura, que les permitan reflexionar y narrar el acontecer femenino desde las vivencias propias y ajenas.

- Analizar cómo la pluralidad de la subjetividad femenina de las adolescentes de la Corporación Creser propicia la resignificación de la subjetividad femenina de una maestra en formación que se pregunta por el ser mujer.

SEGUNDA PARTE. MUJERES QUE (SE) FORMAN, MUJERES QUE INVESTIGAN:

REVISIÓN DE ANTECEDENTES

*«A través de la palabra escrita,
las mujeres hemos de construir
nuestra propia historia».*

Aura López

Para la selección de antecedentes relacionados con este proceso de investigación tuve en cuenta tres factores: privilegié iniciativas encaminadas por mujeres, con el ánimo de visibilizar – ante los ojos de quienes tendrán la oportunidad de leer este proyecto–, las vidas de estas mujeres investigadoras y sus intereses; confirmé que sus afectos apuntaran hacia la formación de mujeres y al reconocimiento de sus narrativas como fuente de conocimiento y, por último, que sus proyectos se desarrollaran en espacios no convencionales de formación.

En primer lugar, incluyo el trabajo de grado de las maestras Carolina Cardona Orrego y Diana Patricia Caro Naranjo (2015), licenciadas en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, titulada *Tejer con los hilos de la propia voz: experiencias de lectura y escritura de mujeres populares*. Propuesta que, «siguiendo la metáfora del tejido, busca hacer visibles las narrativas femeninas, entre otras cosas, por el deseo de resarcir la exclusión de las mujeres en el aprendizaje y en el relacionamiento con la lectura y la escritura» (p. 6), esta experiencia estuvo conformada por mujeres adultas entre los cuarenta y sesenta y cinco años, pertenecientes a *La escuela de Formación y Empoderamiento para Mujeres Populares* de la *Corporación Simón Bolívar*, ubicada en la ciudad de Medellín. Las preguntas que orientaron la investigación fueron: «¿Cuáles son las concepciones, saberes y discursos que subyacen en las prácticas de lectura y escritura de las mujeres populares, y cómo estos permiten establecer diálogos entre la formación política y la formación en el campo del lenguaje?» (Cardona, C., Caro, D., 2015,

p. 26), preguntas estrechamente relacionadas entre sí puesto que la educación siempre será una apuesta por la formación política.

Estas investigadoras partieron del reconocimiento de los espacios pedagógicos, políticos y cotidianos donde tenían lugar las prácticas culturales de la lectura y la escritura en los cuales estas mujeres populares participaban y, a partir de su intervención y de las narrativas de las mujeres encontraron que estas entienden la lectura desde cuatro perspectivas particulares: la normatividad, la comunicación, la formación y esencialmente desde la vitalidad, comprendiendo esta última como la posibilidad que tienen las mujeres de desenvolverse libremente en la vida.

Desde la formación política, descubrieron que uno de los mayores actos de empoderamiento político que estas mujeres alcanzaron fue el transformar su pensamiento individual para pensarse por primera vez a sí mismas y devolver la mirada hacia el modo en cómo se relacionan con otras/os y con el mundo. A su vez, resignificaron su papel como mujeres populares, dotando de sentidos políticos sus actividades y roles cotidianos, tales como el ser madres, abuelas, el cocinar, el cuidar, porque en esas empresas tenían la posibilidad de ser lideresas.

La fuerza que impregnó la lectura y la escritura a esta investigación permite comprender que las narrativas, sean orales o escritas, a las mujeres les posibilitan la contemplación de sus historias de vida, para reconocerse como las autoras de esas otras/propias lecturas que se construyen cuando las mujeres se reúnen alrededor de la palabra. Esa fuerza se caracterizó por el reconocimiento de la narración como un espacio de enunciación política, pues fue a través de la oralidad que estas mujeres rescataron a sus voces del silencio en que habían sido sumidas y conquistaron las prácticas de lectoescritura como una posibilidad educativa a la que algunas no habían tenido acceso.

Hallar la relación de estas mujeres adultas, con las adolescentes de la Corporación Creser, va más allá de lo común de sus realidades o de sus memorias, estas mujeres se encuentran, cuando se apropian de la palabra, se toman de la mano cuando definen posturas frente a realidades que las tocan por ser mujeres, por ser parte de la humanidad, y se abrazan, cuando son conscientes de que su hacer y decir determinan su ser político, colectivo e individual. Y ese encontrarse, ese tomarse de la mano y abrazarse en sororidad es formación política, la misma que permite enlaces entre esta investigación que traigo a colación y la que estoy llevando a cabo, porque ambas apuestan a ese empoderamiento desde el área del lenguaje, más exactamente desde las habilidades comunicativas, la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura entre mujeres.

Las corporaciones, grupos o círculos de mujeres, en su pretensión de empoderar a las mujeres y construir juntas una educación antipatriarcal, pese a que se distancian entre sí gracias a la diversidad de sus ideas, fundamentos teóricos, acciones sociales y actividades culturales que realizan con el fin de dar apertura a espacios de formación de mujeres, parten de un lugar común: la intención de brindarles espacios de participación y reconocimiento como sujetas políticas que configuran y reconfiguran la sociedad. En ese sentido, destaco la tesis de maestría *Subjetividad política y narrativas. Los círculos de mujeres: una pedagogía insumisa* (2015), desarrollada por Luisa Alejandra Saldarriaga Quintero en la línea de pedagogía social, esta investigación busca visibilizar desde la pedagogía los saberes que conforman la subjetividad política de las mujeres, para comprender las acciones que transforman sus vidas.

Este proyecto se teje al interior del Círculo de Mujeres del Municipio Antioqueño del Carmen de Viboral, quienes se reúnen alrededor de la palabra, la pintura, la danza y el tejido para pensarse las opresiones a las que han sido sometidas y crear juntas dinámicas de resistencia patriarcal, bajo las cuales se cuestionan las representaciones sociales y se reivindican los derechos

de las mujeres. Las preguntas de esta investigación estuvieron direccionadas hacia el cómo se constituyen los círculos de mujeres y quiénes lo conforman, hacia el cómo se configura y expresa la subjetividad política de quienes participan del círculo y, hacia cuáles son las principales acciones y reivindicaciones que emprenden estas mujeres.

Las preguntas anteriormente enunciadas fueron hallando respuestas en las voces de algunas de las mujeres que participaron del círculo, de quienes se puede decir que en su mayoría son mujeres que han realizado a las prácticas culturales y sociales una crítica sobre la dominación patriarcal que hay en ellas y para quienes esa misma acción de repensar la sociedad ha sido una carta de invitación abierta para juntarse con otras mujeres. Para ellas, los círculos han sido espacios para el reconocimiento de la sabiduría presente en las mujeres, un lugar para la sanación de sí mismas y de sus relaciones y una ocasión para redireccionar sus relaciones desde la horizontalidad y la sororidad.

Otro aspecto importante que se puede leer a la luz de los círculos de mujeres es el interrogante por los elementos que hacen de estos círculos espacios de formación, y es que, como lo afirma Shinoda (2004) «estar en un círculo es una práctica de aprendizaje y crecimiento que se nutre de la experiencia y la sabiduría, del compromiso y el valor de cada una de las mujeres que hay en él» (p.8), el hablar, el escuchar y el aprender de las otras constituye a cualquier espacio formativo, ¿o acaso no son estas acciones las mismas que tienen lugar en un aula de clase convencional?

Traigo a colación esta tesis de maestría, por su relación directa con los propósitos de las prácticas realizadas en la Corporación Creser, en primer lugar, porque a través de las narrativas de esas mujeres, la autora emprendió la búsqueda por los elementos identitarios de la subjetividad política de las mujeres, con una mirada que le permitió leer representaciones culturales de las

mujeres desde niveles sociales amplios y generales, hasta contextuales e individuales y, en segundo lugar, por la espacialidad de su práctica –El círculo de mujeres–, ambos aspectos se materializaron en mi experiencia en la medida de que mi búsqueda se vio sorprendida con una resignificación de la subjetividad femenina, que entendida desde la teoría feminista también es política y, por otro lado, considero que la representación circular tuvo lugar durante mis intervenciones más allá de la disposición del aula, en la posibilidad de encontrarnos entorno a la literatura como un grupo de mujeres que partiendo de una provocación literaria, reflexionaron, aprendieron, crecieron y se empoderaron por medio de la narración de sus propias/ajenas experiencias.

Por otra parte, quiero resaltar una experiencia de radio comunitaria con mujeres populares –Comadres de la Radio– desarrollada en la comuna ocho de Medellín, específicamente en el Barrio Villa Hermosa, que nace del Colectivo Radial Voces de la 8. Esta iniciativa es liderada por la maestra Gicela Londoño (2019), en el marco de su trabajo de grado para titularse como Licenciada en Humanidades, Lengua Castellana, también de la Universidad de Antioquia, quien nombra su investigación: *“Ya pasó el tiempo de quedarse callado”*: Análisis de las prácticas letradas en una experiencia de radio comunitaria y educación popular con mujeres adultas. Pese a que en este trabajo de grado el énfasis más profundo está direccionado al estudio de las prácticas letradas, se logran identificar formas particulares en que las mujeres aprenden y construyen conocimiento de sus propios territorios. La pregunta por la participación de estas mujeres populares en las prácticas culturales de la oralidad y la escritura obtiene una respuesta en la voz de Londoño (2019) cuando afirma que «las mujeres han sido más cercanas a la palabra oral, pues se les ha negado el acceso a otras formas de escolaridad a partir de aquellos valores y representaciones homogéneas sobre la literacidad» (p. 24) y de allí mismo nace la necesidad de que estas mujeres puedan recuperar sus

voces, darles un lugar en la sociedad «para contar desde su vida cotidiana lo que han sido, lo que son y lo que esperan que sean sus barrios y sus comunidades» (Londoño, 2019, p. 27).

Esa intención de recuperar las voces de las mujeres desde la cotidianidad es un eje que transversalizó todas las experiencias anteriormente nombradas y la mía, porque partiendo de una intuición o una certeza se buscó recoger por medio de las narrativas, la riqueza y la sabiduría popular que emana de la experiencia de cada mujer, adulta o joven.

El acercamiento a los antecedentes destacados en este apartado me permitió observar cómo el objeto de mi investigación ha estado presente en otros escenarios, dejándome unas apreciaciones que considero importantes tanto para la continuidad de este trabajo como para mi formación como maestra:

Primera apreciación. Con el ánimo de relacionar mi pregunta por la reconfiguración de la formación docente en la formación de mujeres y de forma generalizada en cualquier otro contexto, destaco el hecho de que las maestras nos preguntemos por esas otras posibilidades presentes en la formación de mujeres, pues asumo esa pregunta como una nueva configuración, ya que desde la educación tradicional no encuentro muy latente la pregunta por estos espacios, no está presente en la formación de maestras porque en la mayoría de ocasiones se direcciona el pensamiento y se visualiza a la maestra en una escuela tradicional, opacando de alguna manera otros lugares donde tiene lugar una maestra y atribuyendo la formación esencialmente a las instituciones convencionales.

Segunda apreciación. El propósito de incidir en un grupo de mujeres de la mano con otros intereses particulares, sean estos la preocupación por la participación de las mujeres en la lectura y escritura, la participación y el desarrollo de la subjetividad política o la recuperación del saber

popular de ellas, es también el deseo de estas maestras de compartir unas conquistas personales que las han transformado y llenado de convicciones frente a su ser mujer.

Tercera apreciación. La pregunta por el acceso a la educación – que fue uno de mis puntos de partida para desarrollar mis prácticas con mujeres– y, la participación política, su presunta ausencia en este campo y el reconocimiento propio de su subjetividad política, son inquietudes constantes en lo que se refiere a la investigación por los lugares que han ocupado las mujeres en la sociedad.

La revisión de los anteriores antecedentes y el curso que fue tomando el desarrollo de esta investigación me dirigió a realizar un énfasis sobre lo que es considerado por *formación de mujeres* y *subjetividad femenina*, partiendo del supuesto de que educar y formar a mujeres y a hombres son empresas diferentes, porque lejos de negar las sensibilidades masculinas, debe reconocerse que las mujeres, sin generalidades, despiertan sensibilidades particulares frente a sus procesos formativos.

TERCERA PARTE. LA SUBJETIVIDAD FEMENINA Y LA FORMACIÓN DE MUJERES: CATEGORÍAS Y APROXIMACIONES TEÓRICAS

*«El esfuerzo académico y político debe aludir hacia
la construcción de la mujer como sujeto de
autonomía».*

Graciela Vélez

Como maestra al llegar a un contexto educativo nuevo me fue preciso cuestionar las realidades que tenían y habían tenido lugar allí y, que cobraban sentido en los distintos procesos formativos de las estudiantes, fue así como arribar a la pregunta por el contexto a su vez fue desembarcar en la pregunta por las sujetas de la educación.

Durante mi intervención en la Corporación Creser y a raíz de las actividades educativas desarrolladas, fueron tornándose fundamentales dos categorías que me permitieron rodear la pregunta de mi investigación para entregar posibles respuestas desde la teoría. La primera es la *subjetividad femenina*, ya que cada participación, verbal o escrita, por parte de las estudiantes entreveía ese diálogo entre lo social y lo personal y entre lo público y lo privado que trastoca la vida de las mujeres, diálogo que nos lleva a pensar lo que pensamos las mujeres de nosotras mismas y de nuestros territorios; y por otra parte, porque todo encuentro físico es en concordancia un encuentro entre subjetividades, en el que convergen lo político, lo social y lo cultural, y si está lo cultural, está el género.

La segunda categoría es la *formación de mujeres*, pues el haberme relacionado únicamente con ellas en mi práctica conllevó a la necesaria reconfiguración de mi formación docente en ese contexto, desde el agenciamiento de lo que implica esencialmente esta formación, por nuestras

subjetividades, nuestras historias, nuestros intereses y todo un entramado histórico que nos relaciona únicamente por habernos hecho mujeres.

La subjetividad femenina como categoría investigativa

«¿Sabes cuál es el error que se comete siempre? El de creer que la vida es inmutable, que una vez tomada una vía se la debe recorrer hasta el final».

Susanna Tamaro

La subjetividad deviene de las condiciones histórico-sociales, debido a que cada hombre o mujer se apropia de una manera dada de su contexto histórico-social y se conforma en una especie de síntesis de esa realidad. Por ello, la sujeta se construye a partir de su individualidad y de su interacción con la sociedad, como en una amalgama del intercambio cultural y la experiencia subjetiva. Lo anterior, es útil para decir que, «la subjetividad es entonces la expresión individualizada de las posibilidades culturales» (Martínez, 2007, p. 80), por lo que no es posible pensar la sociedad y la subjetividad como categorías independientes, porque necesariamente la una interfiere en la otra.

De ser la subjetividad un compendio de las posibilidades culturales habría que cuestionar entonces que esas posibilidades sean equitativas y libres para todos y cada uno de los grupos que componen la sociedad y, que ningún bien cultural prevalezca u homogeneice a otros, ya que los constructos sociales han regulado la participación de ciertos grupos marginalizándolos y, la subjetividad como devenir de la sociedad se ha encargado de reproducir estos eventos.

«Cualquier categoría de grupo social, sujeto, individuo, ser humano, hombre o mujer parten de un determinado marco regulatorio históricamente definido y jerarquizado, que propone las pautas de las relaciones e intercambios sociales» (Martínez, 2007, p. 84) y el género no ha estado

por fuera de esta reglamentación. A partir del establecimiento de la diferencia biológica del sexo entre hombres y mujeres, y de la asignación respectiva de lo femenino y lo masculino al sexo, la sociedad se encargó a lo largo de la historia de la construcción de estereotipos que dictaran el deber ser de un hombre o una mujer desde el pensar, el sentir y el ser, ubicando así a las mujeres en una marginalidad mayoritaria y sumisa, sobre la cual prevalecía la dominación masculina.

La construcción social de lo que hoy conocemos como género se instaló en la subjetividad de mujeres y hombres, determinando así las lecturas que estas/estos hicieran de sí y de su participación en el mundo, por tal razón, es que el género se vuelve una «categoría válida» para el análisis social, porque permite a raíz de su relacionamiento con la psicología entender su incidencia en la subjetividad masculina y femenina (Allegue, R., Carril, E., 2000).

Sin embargo, para el cumplimiento de los propósitos de este trabajo me ocuparé aquí de abordar únicamente lo comprendido por subjetividad femenina, que como lo planteé anteriormente está direccionada por la concepción social de género. Lo femenino, no puede entonces definirse desde la generalidad, puesto que en cada sociedad se ha estructurado de manera particular y ha representado diversos obstáculos en la realización de las mujeres, pero sí pueden entenderse desde la universalidad ciertos linderos comunes del ser mujer y, «lo femenino se define universalmente por su relación con el cuerpo, por su supuesto lazo con la biología y su sexualidad» (Serret, 1990, p. 50). Para comprender esa definición de lo femenino desde la biología y la sexualidad, partiré de dos constantes históricas determinantes en la construcción social de feminidad que plantea Bourdieu (2000): la realidad biológica y la relación sexual.

Desde la *realidad biológica* lo femenino es definido por oposición a lo masculino y entendido desde la falta y la carencia, de allí deviene la naturalización de la subordinación porque desde la medicina hasta el psicoanálisis se interpretó a la mujer como un ser que se reconoce en

falta del sexo masculino o como un sexo invertido y, a lo masculino se le confirieron ventajas y dominio sobre la mujer a razón de la interpretación de su naturaleza. Es entonces la realidad biológica quien

construye la diferencia entre los sexos biológicos de acuerdo con los principios de una visión mítica del mundo arraigada en la relación arbitraria de dominación de los hombres sobre las mujeres, inscrita a su vez, junto con la división del trabajo, en la realidad del orden social. La diferencia biológica entre los sexos, es decir, entre los cuerpos masculino y femenino, y, muy especialmente, la diferencia anatómica entre los órganos sexuales puede aparecer de este modo como la justificación natural de la diferencia social establecida entre los sexos, y en especial de la división sexual del trabajo (Bourdieu, 2000, pp. 22-24).

Es pues esa interpretación masculina de superioridad la que inscribe el cuerpo de las mujeres en lo que también llamó Bourdieu (2000) «violencia simbólica», es decir, el sometimiento de la mitad de la población del mundo (las mujeres) al «amparo²» de la otra mitad (los hombres), «amparo» solapado que no causó un resultado diferente que la denominación del cuerpo de las mujeres como objeto de apropiación. Apropiación que en la realidad se tradujo en la dependencia de una figura masculina, fuese el padre, los hermanos o el esposo, en una dependencia económica que nos instaló en ámbitos privados y redujo nuestra participación en las distintas esferas sociales a las actividades del cuidado y del hogar, puesto que se establecieron actividades dignas de lo femenino y entre eso digno y admirable no se encontraron los escenarios donde las mujeres pudiésemos tomar la palabra, dirigir o ser autoridad.

² Amparo: protección, resguardo, defensa. DRAE.

Por otra parte, se encuentra lo femenino definido desde la *relación sexual* como un cuerpo que se ha construido para el deseo del otro, un otro delimitado por la heteronormatividad y un otro que ha denominado el cuerpo de las mujeres como un objeto de deseo;

si la relación sexual aparece como una relación social de dominación es porque se constituye a través del principio de división fundamental entre lo masculino, activo, y lo femenino, pasivo, y ese principio crea, organiza, expresa y dirige el deseo, el deseo masculino como deseo de posesión, como dominación erótica, y el deseo femenino como el deseo de la dominación masculina, como subordinación erotizada, o incluso, en su límite, reconocimiento erotizado de la dominación (Bourdieu, 2000, p. 35).

Lo femenino desde la visión masculina no es dueño de su propio deseo, sino que existe para la complacencia de lo otro, que es quien determina el lugar y el momento de su deseo, la duración del acto sexual, cosifica los cuerpos y los convierte en un objeto de provocación sexual, en palabras de Simone de Beauvoir (1999) la mujer, «para el hombre es una compañera sexual, una reproductora, un objeto erótico, Otra a través de la cual se busca así mismo» (p. 59).

De la representación de los cuerpos de las mujeres desde la propiedad y el deseo, las mujeres instalan en su subjetividad que el éxito en el mundo depende de su realización como esposas, madres, cuidadoras y que su bienestar depende de la sumisión a los hombres como figuras de autoridad. Pese a ello, algo tuvo que acontecer para que las mujeres no siguieran construyendo sus subjetividades a imagen y semejanza de la cultura, muy seguramente muchas de ellas, resistentes a esa realidad concibieron que su historia no tenía que permanecer inmutable y se empezaron a juntar, proponer y transformar desde lo privado, lo público, conquistando así no solo el lugar en la sociedad que por naturaleza nos pertenece sino alcanzando derechos que históricamente nos habían sido negados. A esos inicios del derribamiento de la asimilación de la

dominación por razones biológicas se sumaron los estudios científicos del cuerpo y el sexo, puesto que permitieron cuestionar que la esencia femenina estuviese marcada por un destino biológico (Serret, 1990).

Hasta este punto, podemos establecer dos visiones acerca de la subjetividad femenina: la primera de ellas es la que permite entender a las mujeres como sujetas subordinadas y biológicamente determinadas que asimilaron esa condición por su origen en la ciencia y la otra, es la denominada *subjetividad femenina moderna* que

implica el cuestionamiento de la subordinación y de la necesaria asunción de los roles y valores que tradicionalmente se asociaron a lo femenino. De este modo, la autopercepción de las mujeres como sujeto social se define primordialmente a partir del cuestionamiento de la dominación (Serret, 1990, p. 50).

La presencia de esta nueva subjetividad no implica la anulación de la primera que tanto peso ha tenido en la historia, puesto que evidentemente seguimos viendo en la sociedad secuelas de esa formación, más bien esta última es el surgimiento de una nueva cultura protagonizada por mujeres en todos los lugares del mundo, que no contentas con los valores socio culturales que les han sido impuestos deciden cuestionar los privilegios entregados a los hombres en justificación de su naturaleza y revolucionar el modo en como venía siendo configurada la sociedad. Al denominarse moderna a esta subjetividad, se está aludiendo a una nueva formación de orden social, cultural, estructural y sobre todo de orden político, que pretende la negación a las acciones y al silencio de las opresiones estipuladas por el «porque sí» y por la «sin razón» y, busca por el contrario la incursión del uso de la razón y del estudio del porqué de las cosas en el accionar, el pensar y el sentir.

Esta nueva subjetividad, que como en forma de espiral ha venido en crecimiento gracias al feminismo, no ha dejado conquista más grande que la posibilidad de que las mujeres puedan ubicar su ser en su deseo; y digo conquista porque nada a las mujeres nos ha sido entregado gratis, sin una lucha o una revolución de por medio y digo posibilidad porque no todas las mujeres tenemos el mismo alcance de ubicarnos en nuestro deseo, ya sea por razones de género, de raza, de clase o de cualquier otro aspecto que incida en la interseccionalidad.

Hilando un poco las fuentes bibliográficas anteriormente referenciadas con mi experiencia en la Corporación Creser debo decir que en las subjetividades de estas adolescentes hay aspectos que dan cuenta de la presencia de una subjetividad históricamente marcada o estereotipada y de una subjetividad femenina moderna, en unas es más fuerte su formación para la obediencia y en otras para la resistencia, unas tienen dualidades frente a algunos temas pues por un lado parecen ser más cercanas al orden de la construcción social, mientras que en otros temas es más manifiesta su inconformidad, lo cierto es que para cada una de ellas sus experiencias, sus vidas, las de sus madres, sus hermanas, sus tías, sus madrastras, sus abuelas, sus amigas y las de todas esas mujeres que de una u otra manera han incidido en ellas han sido fundamentales para la construcción de su propia subjetividad.

En una ocasión tuvimos la oportunidad de leer la biografía de Alfonsina Strada en *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*³, quien fue pionera en el ciclismo gracias a su participación en el reconocido Giro de Italia, sin embargo, ser ciclista en su época siendo mujer no era una tarea fácil, ya que no se contaba con la aprobación de la sociedad para que pudiese ser una profesión a la cual las mujeres se pudieran dedicar. Esa historia de vida fue el abre bocas para reflexionar sobre

³ Favilli, E., Cavallo, F. (2017). *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes: 100 historias de mujeres extraordinarias*. Barcelona, España: Editorial Planeta.

las posibilidades que tuvieron y tenemos las mujeres hoy en día para alcanzar nuestros propósitos y deseos, pero también para hablar sobre los estereotipos, porque para Alfonsina Strada no fue fácil romper con los estereotipos de su época, así como a nosotras nos cuesta romper con los estereotipos de esta. De la discusión a la que dio origen la historia de Strada y la de otras mujeres más, afloraron las categorías «adecuado», «inadecuado», «correcto» o «incorrecto» para referirse al comportamiento de las mujeres en cuanto al pensar, el sentir y el hacer y, el enunciar tales categorías fue uno de los aspectos que me llevó con mayor claridad a centrar mi atención sobre las subjetividades de ellas.

Por otra parte, partiendo también de la lectura de algunas biografías de *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*, invité a las chicas a escribir una biografía de una mujer que las hubiese motivado a cumplir con valentía alguno de sus sueños o propósitos, de una mujer que les hubiese entregado una enseñanza que para ellas ha sido fundamental, de una mujer que las hubiese inspirado de algún modo en su caminar, pero para mi sorpresa las biografías que después leería no serían las construcciones que desde mi subjetividad estaba esperando, serían biografías de mujeres reales, biografías no tan romantizadas como las que habíamos leído en los cuentos de buenas noches, eran biografías que narraban vidas de mujeres rechazadas por su identidad sexual, mujeres que habían sacado a sus hijas/os adelante –como se dice coloquialmente– con las manos vacías pero con el corazón lleno de amor, mujeres abandonadas por su madre y su padre, mujeres víctimas de violencia sexual, mujeres rechazadas en una oferta laboral por el solo hecho de ser mujeres, mujeres víctimas de maltrato verbal, físico y psicológico, mujeres controladas y confinadas al encierro por el mandato de sus parejas, entre otras... ¿Y qué se supone que haga una con todas esas biografías? ¿Qué se supone que debe hacer una maestra con todas esas historias que le entregan en mano como muestra de confianza, porque algunas de ellas son sus historias, sus

biografías?... Fue entonces cuando me percaté de que todas esas narrativas estaban incidiendo en mi subjetividad, que la estaban resignificando y reconfigurando, porque si bien para ese momento contemplaba la existencia de esas realidades, cuando estas adquirieron un rostro y ese rostro fue el de mis estudiantes o el rostro de alguna mujer cercana a ellas, fue preciso que la ruta que me había planteado como maestra cambiara en respuesta a la necesidad de situar la subjetividad femenina en las planeaciones de cada clase ya fuese de manera directa o indirecta.

La formación de mujeres: la coeducación y las pedagogías feministas

«La historia de todos los tiempos, y la de hoy especialmente, nos enseña que... las mujeres serán olvidadas si ellas se olvidan de pensar en sí mismas».

Louise Otto-Peters

Preguntarse por la formación de las mujeres, es indagar a su vez por los lugares y las posibilidades en las que esta ha podido darse y, al devolvernos un poco en el tiempo, es posible reconocer que la historia de las mujeres no siempre estuvo caracterizada por el acceso a una formación libertaria, puesto que, como lo planteé en el apartado anterior, sus vidas han estado condicionadas por unos factores sociales, entre ellos, los estereotipos de género. Estos últimos y la dominación masculina, al ubicar la participación de las mujeres en lo privado, condicionaron inicialmente su formación al cumplimiento de ciertas actividades que determinarían un ideal de mujer para cada época. Las mujeres jóvenes de las clases altas que tenía oportunidad de formarse lo hacían en habilidades que socialmente habían sido pensadas no para su autonomía sino para despertar el interés de los hombres, Jane Austen (1813), en una de sus novelas permite evidenciar los aspectos formativos que se esperaban para ellas en el siglo XIX,

Una mujer debe tener conocimiento profundo de música, canto, dibujo, baile y lenguas modernas. Y además de todo esto, debe poseer un algo especial en su aire y manera de andar, en el tono de su voz, en su trato y modo de expresarse, pues de lo contrario no merecería el calificativo (perfecta) más que a medias. [...] y a ello hay que añadir algo más sustancial en el desarrollo de su inteligencia por medio de abundantes lecturas (pp. 109-110).

Lo equivocado de este direccionamiento no está en la formación artística, sino en la imposibilidad de que las mujeres participaran en otras áreas del conocimiento, ocasión que sí tenían los hombres con su ingreso a la escuela, pues esta fue creada especialmente para ellos y, en ella no existían limitaciones para la adquisición del conocimiento. Más tarde, cuando a las mujeres también se les permite el acceso a la escuela –no por gracia, sino en respuesta a la lucha de otras mujeres– la escuela se constituye como «un espacio de socialización diferenciada, con reglas sumamente estrictas aunque muchas veces invisibles, colocando a cada sujeta/o en su sitio, de acuerdo a las expectativas y estereotipos de género» (Pañuelos de Rebeldía, 2007, p. 114). En la escuela, se establecen lugares para los niños y otros para las niñas, ellos, asociados al activismo van a ocupar canchas o lugares abiertos donde puedan generalmente correr, ellas, asociadas a la pasividad deberán ocupar pasillos o linderos donde no estén expuestas a los juegos de ellos y esto mismo va a suceder en las aulas de clase, ellos, tendrán por su socialización mayor tendencia a la participación, mientras que ellas, tendrán mayores reservas y temores para expresar sus opiniones.

El hecho de que originariamente la escuela no haya sido pensada para las mujeres, retrasó el acceso de estas a la educación, por tal razón ha sido una de las más grandes prioridades políticas de los movimientos sociales de mujeres. Como resultado de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, realizada en 1995, se obtiene la *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*, que busca

eliminar la discriminación contra las mujeres y las niñas y alcanzar la igualdad en todos los ámbitos de sus vidas a través de doce esferas de preocupación. La segunda esfera de preocupación es *la educación y capacitación de la mujer*, en ella se reconoce que la educación «es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de igualdad, el desarrollo y la paz» (Naciones Unidas, 1995, p. 49), por tanto, entre las medidas que deben adoptar los gobiernos se establece un objetivo estratégico que es «asegurar la igualdad de acceso a la educación» (Naciones Unidas, 1995, p. 52) y si bien, las condiciones de acceso a la educación de las mujeres en los diferentes niveles educativos y en muchos gobiernos han mejorado notoriamente, no en todos los contextos rurales y urbanos se puede hablar de una equidad en términos educativos, ya sea por condiciones de género u otras vulneraciones de derechos.

Una vez abordada y puesta en acción una solución para el acceso a la educación de las mujeres fue necesario el planteamiento de unas necesarias transformaciones en el sistema educativo para que su participación en ella se diera de manera equitativa, dando lugar así a la *coeducación*, entendiéndola como una «intervención educativa por la que se pretende que niños y niñas desarrollen su personalidad en igualdad de oportunidades, eliminando los estereotipos y los sesgos sexistas» (Educando en igualdad, 2014, p. 2).

La incidencia de la coeducación en distintos espacios educativos ha ocasionado importantes modificaciones en los diseños curriculares, en los objetivos y las metodologías, lo que ha permitido la transformación de los distintos planes educativos, estableciendo características y proyectando alcances significativos en una formación con mayor equidad de género. También, partiendo de la coeducación se ha dado lugar a Proyectos Educativos Institucionales – PEI con enfoques o perspectivas de género que permitan la transversalización de este tema en todas las

áreas del conocimiento, en miras de lograr la definición de hojas de ruta, actividades y proyectos en general que desencadenen mayores impactos en las realidades institucionales.

La escuela como una de las principales instituciones sociales que opera como aparato ideológico de género por medio del currículo explícito e implícito, es la responsable de desaprender esos constructos sociales y promover desde todos sus alcances una cultura coeducativa, que se replique más allá de la escuela en todos los grupos sociales e instituciones, pues no es la escuela el único escenario en el que es necesario intervenir y, esa ha sido una de las mayores limitantes de la coeducación, que ha centrado sus esfuerzos en la escuela tradicional, impidiéndole generar condiciones para una transformación completa de la educación, puesto que hay procesos educativos y de socialización muy potentes que tienen lugar fuera de la escuela.

Pensar la escuela y otros espacios educativos no convencionales como espacios democráticos, incluyentes y diversos es necesariamente introducir en la educación propuestas y momentos que articulen el género con el propósito de alcanzar la equidad e igualdad de oportunidades y, *las pedagogías feministas*, contribuyen perfectamente a ese propósito.

Al ubicar el desarrollo de mi práctica en un espacio educativo no convencional, direccionado únicamente a la formación de mujeres, mi apuesta más que por una coeducación se dirigió hacia el desarrollo de unas prácticas y pedagogías desde el feminismo, en aras de lograr desde allí empoderar a las mujeres adolescentes de la Corporación Creser, por tanto, es desde las pedagogías feministas que voy a interpretar en este trabajo la formación de mujeres, comprendiéndolas como

un conjunto de prácticas y discursos en torno a dos ideas centrales: un posicionamiento crítico ante el poder y dominación masculinos, y una orientación que emancipa a las

mujeres y que busca fortalecerlas para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática (Maceira, 2006, p. 27).

Las pedagogías feministas no necesariamente son un medio para enseñar el feminismo, aunque sus prácticas estén fundamentadas en su saber político; planteo esta idea porque más allá de la ideologización de las estudiantes con las que tuve oportunidad de dirigir procesos educativos en la Corporación Creser mi intención era que ellas, por medio de fragmentos literarios y ejercicios de escritura, adquirieran posiciones, posturas y consciencia frente a algunos temas que nos tocan como género y, ese es uno de los tantos objetivos de las pedagogías feministas: «la formación de las mujeres como sujetos individuados, con conciencia, capacidades y poderes para la transformación y libertad personal, colectiva y social» (Maceira, 2006, p. 31).

Las pedagogías feministas son prácticas hacia la libertad, no son solo un mero discurso en contra de la opresión y represión por razones de sexo o género, es dar lugar a las voces, es dar lugar al cuerpo como presencia libre, es el pronunciamiento y la realización del deseo, es la búsqueda de la emancipación de los cuerpos y las mentes. Las pedagogías feministas son provocadoras del mismo feminismo, lo acercan a la cotidianidad y permiten el cuestionamiento de sus teorías, lo contextualizan.

Las pedagogías feministas son para todas y todos, porque buscan «la construcción de un proyecto de sociedad diferente, sin opresión ni subordinación femenina, sin ningún tipo de discriminación y con mayor justicia para todas las personas» (Maceira, 2006, p. 31), buscan construir un mundo de ideas y acciones emancipadoras tanto para las mujeres como para los hombres, por medio de relacionamientos libres de desigualdades, inequidades y de esa violencia simbólica que es el poder, porque para propiciar experiencias feministas es necesario construir espacios sin jerarquías.

Las pedagogías feministas, nombradas en plural, por la diversidad de tendencias teóricas y políticas del feminismo, son una carta de autorización para que las mujeres puedan mirarse a la luz de sus ojos y no de las reglas sociales, por eso son «pedagogías de la subjetividad, de la autonomía, de la transgresión, del ser lo que quiero ser, de aprender a ser, de inventarse a sí misma» (Maceira, 2008, p. 194) y a su vez responden a la necesidad de las mujeres de ser nombradas, de ser partícipes de unas maneras específicas de educación proyectadas desde las mujeres, de ser reconocidas como sujetas y no como lo Otro, lo distinto, lo que está en falta.

Es desde la experiencia personal y colectiva, desde la propia lectura del mundo –nombrada por Freire–, desde la memoria y del legado de nuestras ancestras que las pedagogías feministas parten para transformar las prácticas,

porque es desde la formación que nos dieron de donde echamos mano para descubrir qué es lo que hay que deconstruir y rechazar, con la dificultad de que aquello que hay que cuestionar y desandar hace parte de nuestra historia y de cómo nos hemos constituido (Garzón, 2016, p. 110).

Porque sin la lectura crítica y reflexiva de nuestros entornos y sus respectivas configuraciones no es posible darnos cuenta de qué es lo equivocado en nuestra sociedad que debe transformarse, desautomatizarse y desnaturalizarse.

Abordar la formación de mujeres desde la perspectiva de las pedagogías feministas me permitió propiciar espacios de conversación caracterizados por la libertad del decir sin temor al juzgamiento, caracterizados por la tensión que genera el enunciar temas que son tabú –que generalmente no se hablan en la familia ni en la escuela– con el fin de hacer visibles desde el lenguaje aquellas cosas que están designadas a no ser temas centrales de conversación (Garzón,

2016), también aludiendo un poco a esa realidad indiscutible de que lo que no es nombrado no existe y por ello es necesario nombrar todo lo que nos acontece.

Las pedagogías feministas nutrieron mi intervención pedagógica siendo un medio para el tejido de diferentes temáticas que me permitieran ver rasgos comunes y distantes de las subjetividades, reflejadas principalmente por la experiencia, expresada de forma textual u oral, porque fue la experiencia el punto de partida para plantear qué es lo que debemos desaprender, deconstruir y qué es lo que debemos transformar desde lo subjetivo, lo personal y lo social.

El acercamiento a unas pedagogías desde el feminismo me permitió como maestra introducir en el currículo temas y realidades propias de las mujeres como una ocasión para construir posturas personales y críticas frente a lo que nos acontece, reconociendo que, si estas conversaciones no se dan en la escuela, ni en las familias, ni en nuestros círculos sociales, probablemente no habrá lugar para la reflexión y sin ella no se darán cambios. Así mismo como maestra, la orientación de estas pedagogías me permitió hacer de los espacios compartidos una especie círculo de mujeres donde el aprender y el enseñar estuvieran alejados de la jerarquización del saber institucionalizado

Una de las iniciativas que tuve para la transversalización-introducción en la formación de mujeres de las pedagogías feministas fue la presentación de fechas que se han decidido conmemorar año tras año. Por ejemplo, con las chicas de secundaria dos⁴, abordamos unos días antes de la fecha, el 25 de Noviembre, *Día Internacional por la Eliminación de las Violencias Contra las Mujeres*, además de conocer la historia de la institucionalización de esta fecha que surgió del Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe en 1981, llevado a cabo en

⁴ Secundaria dos: octavo y noveno grado de educación secundaria.

la ciudad de Bogotá, Colombia y como una reacción al asesinato de las hermanas Mirabal en República Dominicana bajo la dictadura de Trujillo, para conmemorar esta fecha escribimos ensayos sobre la prostitución, el matrimonio, el lesbianismo, las violencias físicas, verbales y psicológicas, los feminicidios, las desigualdades, los estereotipos, la historia de las mujeres, la vida laboral y el aborto y, lo interesante de los procesos de escritura que se llevaron a cabo es que fueron desarrollados bajo la motivación de un interés o una preocupación propia, ya que la selección de los temas fue individual y guiada únicamente por la palabra *Mujeres*.

Como la anterior intervención hubo otras donde las voces fueron centro y pude reconocer que las narrativas de las adolescentes de la Corporación Creser estaban reconfigurando mi formación como maestra, pues con la llegada de cada historia mis prácticas, mis planeaciones y mis propósitos se replanteaban porque debían responder a la necesidad de las chicas de preguntarse por su ser mujer.

CUARTA PARTE. EL MÉTODO BIOGRÁFICO NARRATIVO: MUJERES, EXPERIENCIAS Y NARRATIVAS

«La experiencia, en esencia, es narrativa».

Rosario Landín, Sandra Sánchez

La decisión de realizar un proceso investigativo con mujeres adolescentes implicó la elección de un orden metodológico determinado que me permitiera abordar el objeto de estudio anteriormente delimitado. Al inscribir esta indagación en una de tipo cualitativo busco comprender un fenómeno en específico, que en este caso es la formación de mujeres y la subjetividad femenina, partiendo de la perspectiva de las participantes del contexto elegido –La Corporación Creser– y la de una maestra que resignificó su formación a partir de las narrativas de sus estudiantes.

Al direccionar la pregunta de esta investigación hacia la formación de mi ser maestra, fue precisa la búsqueda de un medio que me permitiera dar cuenta de mi experiencia como maestra, como mujer y como investigadora y el modo más fiel que encontré para este fin fue acudir a la verdad de que somos contadoras por naturaleza, es una necesidad latente que independientemente de su levedad es inevitable, sana y genuina.

Por tal razón, el narrar para esta investigación se constituye en la fuente más valiosa de construcción de conocimiento, porque quien narra cuenta con sentido y esos sentidos transforman las experiencias. No es el contar por contar, es el contar y conectar con su propio ser y el de la otra que se hace partícipe con el oído, con el cuerpo, con el corazón.

En la investigación cualitativa no había predominado un método investigativo que concibiera las narrativas como fuentes primarias para la construcción del conocimiento, solo es hasta 1920 aproximadamente que el surgimiento del enfoque biográfico narrativo en la Escuela de Chicago, en EE.UU, presenta la conversación, las narraciones personales, la revisión documental

de autobiografías, la biografía, las cartas, los diarios, los relatos, entre otros documentos personales como estrategia y recurso para la investigación educativa y social principalmente, apuntando a la idea de que los relatos develan e interpretan diferentes fenómenos sociales que tienen lugar en las comunidades y por tanto en las historias de vida.

El método biográfico narrativo aporta al campo educativo en cuanto le «brinda la oportunidad de ir a la verdadera esencia de la educación: las complejas interacciones que las personas hacen día a día, en tiempo y espacio, configurando su identidad individual y social, construyendo y reconstruyendo historias personales y sociales» (Connelly, M., Clandinin, J. 1995, como se citó en Landín, M., Sánchez, S. 2019, p. 229). Esa esencia de la educación permite la comprensión de realidades colectivas que configuran las subjetividades de quienes las habitan, caminan, sienten y tocan día a día, es por ello también la narración un medio para sanar heridas colectivas que ha dejado la crudeza de muchas de esas realidades, como en el caso de las mujeres, el narrar nos ha permitido abordar la herida que el patriarcado ha dejado en nosotras, por una parte admitiendo las diferentes desigualdades por las que hemos sido atravesadas en términos de clase, género, etnia, raza, edad, lenguas, entre otras; por otra, reconociéndonos como sujetas políticas capaces de transformar esas realidades y, por último, conformando una memoria histórica de nuestro trasegar que reivindique el rol como constructoras de sociedad.

Según Landín y Sánchez (2019),

el ejercicio narrativo nos permite generar estados de reflexión y de conciencia sobre las experiencias vividas, generar una práctica para el establecimiento del diálogo que nos lleva a la develación de subjetividades en conjunto e identificar aquellos genuinos procesos educativos desde donde se ha aprendido y construido conocimiento (p. 228).

Pues toda narración personal oral o escrita, cuando es presentada a otras mujeres e incluso a sí mismas, significa un reconocer desde afuera la experiencia propia, porque en eso que contamos encontramos detalles, reflexiones, conciencias y conocimientos que no habíamos percibido antes de narrar la experiencia y, encontrarnos con esos elementos y permitirnos a nosotras mismas y a otras encontrarse con ellos es una ocasión para resignificar y desaprender los parámetros a través de los cuales hemos construido nuestras subjetividades e identidades.

Ahora bien, tiene lugar enunciar aquí que el enfoque biográfico narrativo de la mano de las pedagogías feministas me permite dar cuenta de que lo que ha convertido el desarrollo de este proyecto en significativo ha sido una inspiración feminista, un deseo de dar lugar a las experiencias de las mujeres y reivindicar sus historias.

Estrategia metodológica: tres paradas, una sola ruta

“Reconocer la importancia de las experiencias femeninas como recurso para el análisis social tiene implicaciones evidentes para la estructuración de las instituciones sociales, [...] para la estructuración de la vida social en su totalidad”.

Sandra Harding

Siendo reiterativa primero, en que el objeto de esta investigación es responder a la pregunta de cómo las narrativas permiten la reconfiguración de la formación de una maestra y la resignificación de su subjetividad y, segundo en que el contexto en que tiene lugar esta pregunta es la Corporación Creser, en este apartado haré referencia a los tres momentos que me posibilitaron el desarrollo de este proyecto, momentos que si bien los presentaré de manera secuencial los comprendo a su vez desde la simultaneidad, como en una triada, donde cada uno de los elementos

que la componen están debidamente vinculados entre sí y son fundamentales para el sostenimiento de los otros.

Estos son la *contextualización y/o caracterización*, el *trabajo de campo* y, finalmente el *análisis, interpretación y sistematización* que, entendidos también en clave de una ruta metodológica, son tres paradas que me facilitaron dar cumplimiento a los objetivos de este proyecto, cada parada fue un lugar para el detenimiento, la comprensión, la retroalimentación y el paso necesario para dirigirse a una siguiente parada, considerando la posibilidad siempre de un regreso a la misma, dependiendo de las dinámicas de la realización de la práctica pedagógica.

Momento de la contextualización y/o caracterización

Este implicó la búsqueda de un lugar de práctica que estuviese orientado a la ejecución de procesos formativos y educativos con mujeres, que como lo relaté al inicio de este trabajo no fue un emprendimiento sencillo gracias a los obstáculos presentados, sin embargo, estos que hubiesen podido entenderse como un tropiezo o la muestra de una necesidad de direccionamiento diferente, por el contrario, me dirigieron a un contexto sumamente bello en el cual obtendría una apertura pronta.

El ejercicio de contextualización me permitió conocer de una manera más cercana los enfoques pedagógicos, las formas y dinámicas de organización, las reglamentaciones que involucran tanto a quienes conviven diariamente en la Corporación como a las personas externas que se relacionan con los diferentes procesos que se desarrollan allí, pero fundamentalmente, esta parada me permitió relacionarme con las identidades, subjetividades y diversidades de las mujeres adolescentes que se convertirían en la prioridad de este proyecto.

Momento del trabajo de campo

Este toma forma por medio de los acompañamientos semanales a las adolescentes de la Corporación, que tuvieron como objetivo encuentros literarios que nos permitieran reflexionar y narrar el acontecer femenino desde la propiedad de nuestras vivencias. Para ello, la construcción de talleres fue fundamental, pues medió en el cumplimiento de los propósitos de formación específicos de la Corporación y los intereses propios de este proyecto de investigación.

Gracias a las diferentes estrategias didácticas empleadas en los talleres pudimos desarrollar conversatorios, tejidos literales y literarios, escribir historias de vida, ensayos, entre otras actividades narrativas que propiciaron la comprensión de la narración como eje transversal de conexión entre las historias de las mujeres.

Momento de analizar, interpretar y sistematizar

El eje central de este momento son los productos recogidos como resultado de la realización de los distintos talleres; estos corresponden a relatos personales, ensayos, conversatorios, historias de vida de mujeres, tejidos y otras construcciones personales.

El análisis de este material tendrá como punto de partida la pregunta orientadora de este proceso investigativo y será conducido en dos vías, la primera de ellas es la dirección hacia las narrativas construidas por las adolescentes como una invitación a indagar en ellas experiencias, identidades y subjetividades y, la segunda vía estará dirigida por el interrogante de la afectación que pudieren provocar estas narrativas en la subjetividad femenina y la formación de mi ser maestra. Durante el desarrollo de dicho análisis se buscará el establecimiento de categorías de acuerdo con la recurrencia de ejes temáticos manifiesta en la revisión documental narrativa, que pueden responder a las categorías centrales establecidas en el marco teórico o a unas emergentes como fruto de provocaciones literarias y experienciales.

Una vez establecidas las categorías pasaré a confrontar las narrativas a la luz de mi experiencia como investigadora, como mujer y como maestra en formación, en aras de una interpretación que me permita responder sistemáticamente a la pregunta por la formación de mujeres y la subjetividad femenina, examinando también como se ven involucrados los objetivos establecidos.

Estrategias de recolección de información

Revisión de antecedentes

La revisión documental facilitó un acercamiento a la formación de mujeres y la subjetividad femenina como categorías de investigación desde dos esferas. La primera, permitió comprenderlas mediante la praxis, el encuentro y la experiencia, por medio del reconocimiento de antecedentes locales que estuviesen direccionados a la formación de mujeres en relación con la reivindicación de su lugar en la sociedad. La segunda, implicó la búsqueda de referentes teóricos en pro de unas aproximaciones que me permitieran comprender íntegramente las categorías para entender las implicaciones de su abordaje y el direccionamiento específico en su estudio.

Lecturas de contexto: observación participante

Esta estrategia permite un conocimiento desde adentro del contexto, especialmente de la población seleccionada como objeto de investigación; en ella tienen lugar dos elementos importantes. Primero, la caracterización del contexto físico, social y de las interacciones formales e informales que toman vida allí y, segundo, las intervenciones realizadas a modo de talleres, que, permitiendo la construcción de vínculos relacionales con la población, consiente la oportunidad de direccionamientos temáticos acordes con las necesidades de las adolescentes de la Corporación.

Narrar en la diversidad: historias de vida y otras narraciones

La narración como acontecimiento político de la cotidianidad, adquirió forma en repetidas ocasiones gracias a registros orales y escritos que recogieron experiencias e ideas sobre temáticas habituales y específicas que tocan a las mujeres diferenciadamente y con ciertas particularidades.

Para la propuesta y realización de actividades narrativas fue preciso que cada una de las chicas que hicieron parte de este proceso tomaran consciencia del valor de sus voces e historias, así como del valor de las voces e historias de la otra, con el fin de que el narrar sea intencionado y direccionado al bien común y colectivo de construir y formarse con otras.

QUINTA PARTE. NARRATIVAS: ANÁLISIS, INTERPRETACIONES Y DESCUBRIMIENTOS

«Creo que en cada uno de nosotros hay un pedacito de historia. Uno posee media página; otro, dos o tres. Juntos escribimos el libro del tiempo. Cada uno cuenta a gritos su propia verdad».

Svetlana Alexievich

En el proceso de escritura al que me propongo dar forma y continuidad de aquí en adelante, comparto experiencias, sentires, miradas, apuntes y frutos que acompañaron mi individualidad y nutrieron lo colectivo de este proceso investigativo que tuvo lugar durante el segundo semestre del año 2019.

Esa experiencia que busco recoger es producto de mi inmersión en la Corporación Creser y de la participación activa mediante la planeación y ejecución de talleres pensados para dar respuesta a las exigencias de la Institución en lo que respecta al currículo, pero principalmente para generar provocaciones literarias que permitieran el abordaje de lo que significa o ha significado el ser mujer en contextos mundiales, nacionales, locales y específicos de cada mujer.

La posición que decidí tomar al encontrarme con unas actividades curriculares tan atravesadas y direccionadas por la evaluación de resultados fue encontrar en ellas una ocasión para la narración y no un obstáculo, así podría cumplir con los requerimientos de la Institución para el desarrollo de mi práctica y al mismo tiempo cumplir el propósito necesario de la investigación de dar lugar a las voces de las chicas. Sin embargo, considero importante contar que debido al retraso en la búsqueda de una Institución donde pudiesen cobrar vida mis preguntas por las mujeres, esos momentos para narrar ya fuese de forma oral o escrita no fueron muy numerosos, pero

precisamente fue ese aspecto el que me llevó a valorar todos y cada uno de los ejercicios narrativos que hacen parte de este trabajo.

Los siguientes apartados de este capítulo recogen las reflexiones, preguntas y posiciones resultantes de un ejercicio de escritura (ensayo) al que fueron invitadas las chicas de Secundaria Dos⁵ para conmemorar el 25 de noviembre como *Día Internacional por la Eliminación de las Violencias contra las Mujeres*.

I. Subjetividades y preocupaciones: de y sobre las mujeres

El empoderamiento de las mujeres

«El empoderamiento responde a la necesidad de generar cambios dentro de las relaciones de poder entre géneros».

El Colegio de Sonora

La pregunta por el empoderamiento de las mujeres, adolescentes de la Corporación Creser acompañó desde el principio esta ruta investigativa estimando que en respuesta al cuestionamiento de algunos temas y a los intercambios de experiencias entre todas este pudiese surgir como un resultado en los ejercicios narrativos y relacionales.

Comprendo el empoderamiento según Margaret Schuler, como «un proceso por medio del cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno, una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas, en su estatus y en su eficacia en las interacciones sociales» (Schuler como se citó en El Colegio de Sonora, 1999, p. 190), es también ese camino de empoderamiento reconocernos como sujetas políticas y considerar todo el

⁵ Secundaria Dos: grupo de secundaria que abarca los niveles educativos correspondientes a octavo, noveno y décimo grado.

entramado histórico que ha configurado las posiciones, roles y lugares que hemos ocupado las mujeres, incluyendo estos asuntos dentro de lo que Schuler nombra como la concientización de sí mismas.

A continuación, relacionaré algunos fragmentos de los ensayos escritos por las chicas que se conectan con la categoría emergente de empoderamiento, ubicándose a su vez dentro de lo subjetivo.

«Como ya sabemos hace muchos años las mujeres no podían trabajar o profesionalizarse, lo único que una mujer podía hacer era hacerse cargo del hogar y las responsabilidades que esto trae» (Manuela), la narración de Manuela es un ejemplo de ello, pues cuando ella y sus compañeras hablan de lo que una mujer estaba destinada a ser y a hacer y, lo relacionan con las posibilidades que hoy tenemos las mujeres, siempre se remiten por allá lejos, en quién sabe dónde, hace tiempo, quién sabe hace cuanto, a un grupo de mujeres que se levantaron inconformes e iniciaron una lucha por la consecución de la igualdad de derechos de hombres y mujeres.

Ahora las cosas han evolucionado gracias a un grupo de mujeres que decidieron luchar por el derecho al voto, aunque sus huelgas eran ignoradas llegó un punto de que una feminista decidió izar la bandera del voto a la mujer, en una carrera de caballos en donde asistió el rey, en esa izada de bandera perdió su vida ya que el caballo del rey la atropelló, si este accidente no acontece nunca hubieran sido notadas (Mabel).

Así como Mabel, muchas otras, consideramos ese periodo sufragista como el inicio de un cambio en el acceso a muchos derechos en las vidas de las mujeres en términos jurídicos, constitucionales, educativos, laborales, participativos y sociales, pues hoy día, aunque sigue

habiendo brechas de género indiscutiblemente amplias, se puede decir, en palabras de Manuela que,

después de muchos años de lucha y la búsqueda de equidad de género se muestra que, en el Siglo XXI las mujeres no solo han avanzado en el reconocimiento de sus derechos laborales y sociales, sino que han alcanzado puestos de trabajo que solo eran patrimonio de los hombres. Es algo que beneficia gigantescamente nuestro género ya que tenemos la oportunidad de ejercer cualquiera de las profesiones que están a nuestra disposición.

Manuela con su voz observa el avance en equidad de género reconociendo el camino que ha conducido a ese progreso y en igual medida es importante que admita como valiosa la participación de las mujeres en todas esas áreas que inicialmente fueron negadas.

Entre tanto, en lo que concierne a la configuración autónoma de los cuerpos, a las chicas las ocupa la pregunta por la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), sus posiciones se ubican dicotómicamente entre el elegir por el derecho de las mujeres a decidir sobre sus cuerpos y el derecho a la vida de otro ser humano.

Por una parte, está la postura de Angie quien dice que *«el aborto es un derecho, porque las mujeres tienen derecho de decidir sobre sus propias vidas»* y justifica su posición desde la proyección de sus planes de vida, *«también estoy de acuerdo, porque, si, por ejemplo, estamos en la universidad y quedamos en embarazo, eso sería un impedimento para continuar con nuestros sueños»* y desde la libertad *«también porque debemos ser libres»*, lo que permite a su vez pensar la maternidad no deseada e impuesta como obligatoria como la esclavización de las mujeres. Desde otra mirada, está la postura del 25% de las mujeres encuestadas ⁶por Angie para la realización de

⁶ La totalidad de mujeres encuestadas para la elaboración del ensayo no es especificada por Angie.

su ensayo, quienes afirman no estar de acuerdo con el aborto, «*porque piensan que puede ser riesgoso para la salud de la mujer y que esto es atentar contra la vida del ser humano*».

De esta última postura quiero resaltar ese imaginario social que ha dejado la penalización de la IVE, que es el considerar este procedimiento riesgoso para la salud de las mujeres; esa idea generalizada proviene de las consecuencias de realizar este procedimiento en lugares y de maneras clandestinas, pero culturalmente no se nos ha formado o informado de que es precisamente la ausencia de una legalización lo que hace este proceso riesgoso, porque de ser una decisión avalada por las leyes constitucionales, el Estado estaría en la obligación de brindar las condiciones que fuesen necesarias para preservar íntegramente la vida de las mujeres, de allí la consigna iniciada por las hermanas argentinas: *Aborto legal para no morir*.

En continuidad con el cuestionamiento por la maternidad, también está el interrogante por la concepción de los cuerpos de las mujeres como propósito, fin y lugar para la gestación, de la cual se deriva la falsa construcción del instinto materno o el hecho de que una mujer deba pensar en repetidas ocasiones su renuncia a la maternidad: «*la mujer no solo es una empresa de bebés como muchos hombres lo ven*» (Carolina), su expresión es sumamente poderosa, porque es la de una joven que cuestiona las imposiciones que la sociedad y la cultura le han hecho a su cuerpo, es un reflejo claro de empoderamiento.

Según Schuler, las manifestaciones necesarias del proceso de empoderamiento son:

- 1) sentido de seguridad y visión en un futuro; 2) capacidad de ganarse la vida; 3) capacidad de actuar eficazmente en la esfera pública; 4) mayor poder de tomar decisiones en el hogar;
- 5) participación en grupos no familiares y uso de grupos de solidaridad como recursos de

información y apoyo; 6) movilidad y visibilidad en la comunidad (El Colegio de Sonora, 1999, p. 190).

Todas estas expresiones de empoderamiento no se constituyen instantáneamente sino de manera progresiva, a unas podrá sorprender en brevedad como a otras en extensión de tiempo y no todas tendrán representación en la realidad, sin embargo, en los ensayos que las chicas escribieron para conmemorar el 25 N, se revelan algunas que expondré a continuación.

«Cualquiera de nosotras podemos ser independientes, luchar por nuestros sueños y cumplir nuestras metas» (Marcela). ¿Siempre fue posible para las mujeres considerarse independientes? ¿Las mujeres siempre han vivido para alcanzar sus sueños? ¿No han tenido que vivir para cumplir los sueños de otros-as? ¿El cumplimiento de los sueños siempre ha sido posible para las mujeres? ¡No! Por eso, ese cambio de mentalidad, la seguridad de poder sobrevivir por cuenta propia, el proyectarse como sujetas individuales que tienen intereses particulares y el creer que estos pueden ser cumplidos es empoderamiento, porque es recoger de una u otra manera la cosecha que otras hermanas con su lucha han dejado para nosotras.

En una mujer hay muchas habilidades. También las mujeres podemos trabajar, ser autónomas, tener profesiones iguales a los hombres, lastimosamente esa psicología de que la mujer no puede ha hecho mucho daño y ha dejado de lado los sueños de las mujeres (Carolina).

La expresión de empoderamiento de la *capacidad de ganarse la vida*, concibiéndola desde el aporte de Carolina como la facultad de recibir una remuneración por el cumplimiento de unas actividades laborales confirma la autonomía que las mujeres hemos podido alcanzar al no depender económicamente de las familias o de las parejas y, permanecer bajo el cumplimiento del mandato de lo privado, ejerciendo actividades de cuidado del hogar y de las hijas-os y negándonos a la

participación pública. Sin embargo, lo que plantea Carolina al final es cierto, el pensamiento de que las mujeres somos inferiores en capacidades y habilidades ha cortado las alas de muchos sueños impidiendo su cumplimiento y anclándonos al ámbito privado como destino.

Lo público, como lo he nombrado en capítulos anteriores no siempre ha dejado puertas abiertas para la participación femenina; en la actualidad es muy común conocer las opiniones de las mujeres y tenerlas como referentes en temas de política, administración, medicina, deportes y otros, pero esto no siempre fue así y tomó muchísimos años transformar esa realidad, por ello la *capacidad de actuar eficazmente en la esfera pública* tiene tanta relevancia en el empoderamiento de las mujeres porque aún tenemos dificultades para participar y desenvolvemos ligeramente en lo público,

Es muy importante que nosotras las mujeres tengamos mucho valor y que hablemos y hagamos siempre lo posible para ser escuchadas y tomadas en cuenta, porque nosotras también somos seres humanos, que podemos tomar nuestras propias decisiones sin miedo a que otro nos juzgue (Leidy).

Las palabras de Leidy recogen un sentir que ha acompañado el movimiento feminista, que es la convicción de que, por ser mujeres, somos seres humanos y esa mera condición nos debe hacer partícipes en la misma medida que los hombres de lo público.

Así mismo, quiero nombrar la última manifestación de empoderamiento nombrada por Schuler, la *movilidad y visibilidad en la comunidad*, que se relaciona estrechamente con la anterior,

Las formas de esclavitud no han desaparecido y esto es lo que el ser humano, en especial la mujer, no debe permitir, que cenizas de la esclavitud o del maltrato hacia la mujer se

esparzan en la actualidad destruyendo por completo ideales femeninos que pueden contribuir a un buen desarrollo mundial» (Valentina).

Valentina, resalta lo potente de la movilidad y visibilidad de las mujeres y la manera en que estas contribuyen a un desarrollo mundial en términos de cierres de brechas sociales y de género, en lo relacionado a derechos humanos, a la visibilidad y priorización de muchas comunidades desatendidas y sobre todo a la poderosa juntanza a la que contribuye el empoderamiento de las mujeres.

Los estereotipos de género

«La empatía es un tipo de intimidad mental con el otro, y una herramienta de gran alcance hacia el cambio de comportamiento».

Martha Nussbaum

Los estereotipos de género son quizá uno de los temas más replanteados desde los estudios de género. Muchas dinámicas sociales en respuesta a una crítica justificada de estos se han ido transformando desde la individualidad, tocando algunos escenarios colectivos y renovándolos a su vez, sin embargo, las representaciones que estos promueven continúan limitando notablemente las formas de ser, pensar y accionar de lo femenino y lo masculino en todos los escenarios de participación y mediación con lo sociocultural.

«La mujer desde que es una niña es formada con bases machistas: "Debes aprender a barrer y a trapear, sino el marido que te consigas te va a dejar", "Si no aprendes a cocinar nadie te va a querer"» (Valentina); estas son tan solo algunas de las frases con las que crecemos muchas mujeres y con ellas intuimos que el propósito de aprender a organizar los espacios del hogar y el cocinar no son para nuestro fin, sino porque con ellos podremos atender a los hombres, hacer que

permanezcan a nuestro lado y convertirnos en «mejores» mujeres para ellos y no para nosotras. Por ello, «el descubrimiento de la propia capacidad para juzgar por una misma –y el subsiguiente descubrimiento de que se es un ser pensante– proporciona al mismo tiempo el descubrimiento de que las mujeres no están hechas para la servidumbre» (Vélez, 2008, p. 49) como la sociedad tanto ha insistido en hacerlo saber sino que por el contrario podemos revolucionar todos esos roles y representaciones que nos han sido asignados y descubrirnos hábiles y capaces en esferas de lo público y lo privado situándonos como centro de cualquier propósito.

En la misma sintonía con lo anterior cobran importancia los estereotipos que como en una dictadura demandan un deber ser y parecer,

Es muy cuestionante que deba ser así, si eres mujer debes ser tierna, delicada, vestir de colores suaves y tiernos, porque de lo contrario eres homosexual, lo mismo pasa con los hombres, si lloran, si hacen oficio, si visten de rosado, si juegan barbies (Valentina 3).

Como lo diría la feminista comunitaria Adriana Guzmán, tanto hombres como mujeres hemos tenido que padecer el sistema patriarcal, solo que no en la misma medida y, los estereotipos como parte de ese sistema han impuesto para lo femenino y lo masculino numerosas formas de ser llenas de prejuicios como lo nombra Valentina; en su decir también es bella la manera como inicia «es muy cuestionante», porque es la pregunta por el origen de y el por qué tiene que ser así, mostrando su resistencia y rechazo a que la identidad de género y sexual sea cuestionada por no encajar y obedecer a lo establecido.

Desde una posición diferente, encuentro la opinión de Valentina, quien dice «*que a pesar de que no tengan las mismas capacidades de los hombres pueden lograr mucho, incluso más de lo que ellos podrían hacer*» (Valentina 2); refiriéndose a las mujeres en su primera frase, nos ubica por debajo de los hombres en capacidades y, mientras escribo esto me pregunto si será simplemente

una selección imprecisa del lenguaje y que ese «a pesar» no quiso necesariamente significar lo subordinado, porque en su segunda frase afirma que podemos hacer muchísimo más, pero todo este juego de palabras me permite preguntarme: 1) ¿Por qué esa insistencia de ubicar unas capacidades sobre otras y a cada una de ellas asignarles un género? 2) ¿Por qué repetir el mismo error de lo representado por lo masculino de concebir un género superior?

Y por último encuentro una propuesta sumamente valiosa que se enmarca en las redistribuciones de la vida doméstica, «*el cambio de roles en el hogar puede reforzar los valores familiares y fortalecer la unión y comprensión de sus integrantes*» (Valentina 3), porque propone un cambio y deconstrucción de los roles domésticos y con ellos los de género, para decir que el cuidado no depende de una condición biológica y que más bien un cambio de pensamiento nos puede llevar a comprender quienes han sido explotadas con labores no remuneradas y cuestionar la capacidad o incapacidad de la sociedad en general para negociar los arreglos domésticos.

Las violencias contra las mujeres

«Nunca hubo más leyes, nunca hubo más clases de derechos humanos para los cuerpos de seguridad, nunca hubo más literatura circulando sobre derechos de la mujer; nunca hubo más premios y reconocimientos por acciones en este campo, y sin embargo las mujeres continuamos muriendo, nuestra vulnerabilidad a la agresión letal y a la tortura hasta la muerte nunca existió de tal forma como hoy en las guerras informales contemporáneas».

Rita Segato

Otra de las categorías recurrentes en los textos de las adolescentes que se enmarca entre lo subjetivo son las violencias contra las mujeres de tipo psicológico, físico, sexual y simbólico. Entre

esas distintas formas de nombrarlas desde lo cotidiano hay dos posiciones encontradas respecto a las violencias, por un lado, está la denuncia expresada a través de las causas que ellas consideran que son el origen y, por otro, está la responsabilización de las mujeres sobre las violencias ejercidas en su contra.

«*El maltrato hacia las mujeres se da a causa de muchas cosas, como, por ejemplo, el machismo y la desigualdad*» (Marcela). Estas dos causas que según Marcela dan origen a las violencias contra las mujeres son compartidas por algunas de sus compañeras, quienes además consideran que el machismo es legitimado por las mismas mujeres: «*El machismo es el poder que cree tener el hombre sobre la mujer [...] El machismo se fortalece también por las mismas mujeres que siempre buscan actuar, hablar, pensar, hasta vestir para ser aceptadas por los hombres*» (Valentina), en esta afirmación también es necesaria la lectura del por qué y la respuesta recae sobre la educación, ya que a muchas nos educaron bajo la idea de la superioridad de los hombres para quienes debíamos resultar agradables y no todas hemos sido educadas para desaprender esas ideas, entre otras cosas porque en la sociedad se siguen promoviendo con maneras más solapadas.

Gracias a la educación patriarcal y machista en la que fuimos formadas, adoptamos «representaciones sociales que fundamentan, autorizan y naturalizan las violencias contra las mujeres, y que hacen que estas asuman, entre otros, el silencio como uno de los modos de afrontamiento de dicha situación» (Corporación Vamos Mujer, Corporación para la Vida Mujeres que Crean, 2017, p. 157) y quizá sea ese silencio el que cuestionan las chicas e interpretan como autorización para la violencia: «*están los hombres que nos maltratan y las mujeres que se dejan maltratar y no se hacen respetar como se debe*» (Marcela), ignorando algunas emociones como el miedo, la vergüenza, la culpa y algunas condiciones como la dependencia económica, las

amenazas, la preocupación por la vida de seres cercanos y otros factores que les impiden romper con el silencio.

«Puede ser que los hombres siempre quieran mandarlas, pero ellas también se dejan; dejan que las golpeen, que las tengan encerradas cuidando los hijos y haciendo los oficios de la casa» (Valentina 2). Entre las representaciones sociales que naturalizan las violencias contra las mujeres, están las que defienden que estas deben asumir bajo cualquier situación sus roles de esposas, madres y cuidadoras, sometiéndolas a situaciones de violencia para proteger a sus familias o al orden patriarcal establecido al interior de estas. Este asunto en particular me toca de cerca remitiéndome a un momento de la historia de mi madre, en el que ella al sentirse traicionada en muchos sentidos por esa pareja con quién había decidido compartir su vida, llamó a mi abuela desde otra ciudad en busca de un nuevo horizonte a pedirle que, si podía regresar a su casa con el pequeño detalle de que ahora tenía dos hijas y, la respuesta que recibió de mi abuela fue: ¿y él las maltrata? Refiriéndose a lo físico específicamente y, con la respuesta negativa de mi madre también hubo un cierre de puertas para retornar a la que había sido su casa, porque según mi abuela ella no podía acabar con un matrimonio por bobadas. La verdad no recuerdo cuántas veces mamá ha contado esa historia, pero sí sé que en todas las ocasiones en las que han estado mis oídos allí presentes he sentido el mismo rechazo por esa imposición de ser esposa o madre bajo cualquier circunstancia, porque la sociedad siempre ha sido más cruda con las mujeres al decirles que son unas fracasadas sino responden a ese mandato y no es sino hasta este momento que me permito cuestionar y ver todo esto como una violencia más, que me permito expresar este sentir porque considero que responde a eso que ha movido esta investigación y este proceso de escritura.

En continuidad con lo anterior, otras de las violencias que mencionan las chicas son las sexuales, sobre ellas se refiere Segato (2013) diciendo,

el uso y el abuso del cuerpo de una mujer se hace sin que ella participe con intención o voluntad compatibles, dado que la violación se dirige al aniquilamiento de la voluntad de la víctima, lo que significa una pérdida del control de su cuerpo en manos del agresor (Segato, 2013, como se citó en Corporación Vamos Mujer, Corporación para la Vida Mujeres que Crean, 2017, p. 66).

Con el reconocimiento de las violencias sexuales, pasa algo similar a lo que interpretaba unos párrafos arriba, es que, así como se reconoce desde la realidad el lugar de estas, implícitamente permanece la responsabilización sobre las mujeres por ser objeto de las mismas:

Millones de mujeres han sufrido el infierno de la violación o abusos sexuales, vulnerando su integridad física y psicológica. La mayoría de los casos de violación el victimario tiende a ser un hombre cometiendo el abuso carnal violento. A causa de eso, las mujeres víctimas de este atroz acto quedan marcadas de por vida, con traumas, cicatrices, recuerdos y daños psicológicos. Según una encuesta de las formas más relevantes para prevenir o evitar cualquier tipo de abuso hacia las mujeres es: defenderse y luchar, siendo responsable y cuidadosa con su vida y su cuerpo y, gritando y pidiendo ayuda. Aunque no estoy de acuerdo ya que la mayoría de las violaciones las mujeres tratan de evitarlo de esa misma manera, pero aun así se comete la violación y lo más triste es que no encuentro una forma de que esto nunca vuelva a pasar (Gledis).

La encuesta que se inventó Gledis tiene una idea muy inocente al principio, pues ella plantea el defenderse y luchar como acciones suficientes para que una mujer no sea violada. Recuerdo muy bien que cuando se acercó durante la clase a preguntarme que si así iba bien su ensayo y leí la encuesta que ella se había inventado, porque en la institución ellas no tienen acceso

a internet a menos que estén en la última fase de su proceso, le dije que iba bien, pero que hacía falta que expresara su opinión sobre la encuesta y es cuando ella escribe ese último párrafo tan desgarrador que devuelve una pregunta tan vital, ¿cómo encontrar la fórmula para que no hayan más víctimas de violencia sexual?

En el segundo resultado de su encuesta, donde se refiere al ser responsables y cuidadosas con las vidas y los cuerpos, observo que esos discursos irresponsables de que las mujeres tenemos la culpa de que nos violen por el lugar en donde estábamos, la hora, con quién estábamos y el cómo vestíamos ocupa un lugar importante en la subjetividad de ellas, pero eso no les impide ser críticas con esas acusaciones, porque cuando conversamos sobre este tema, la mayoría manifestaban su oposición frente a esas posturas y reclamaban su derecho a habitar cualquier espacio sin sentirse en peligro.

Ya para culminar este apartado, partiendo de otras preocupaciones recogeré esa que se ubica en el extremo de las violencias por ser la suma de todas ellas: los feminicidios, asesinatos de mujeres por el solo hecho de serlo y que tendrían la finalidad de confirmar la dominación masculina, para mantenerlas sometidas y oprimidas (Corporación Vamos Mujer, Corporación para la Vida Mujeres que Crean, 2017); el feminicidio «es un crimen de Estado, que se presenta como eslabón final de un continuum de violencias contra las mujeres que van desde las simbólicas, verbales, psicológicas, físicas, sexuales, económicas, hasta llegar al feminicidio» (Corporación Vamos Mujer, Corporación para la Vida Mujeres que Crean, 2017, p. 31).

«Sigue habiendo casos sobre muchas muertes de mujeres, la muerte se nota más, pero hasta su pareja sentimental ataca de forma notoria su opinión y forma de pensar» (Carolina), tomo como punto de partida la opinión de Carolina porque expresa claramente que hay otras violencias que por subestimarlas no se conciben como tales y no es sino hasta que todas ellas se

acumulan que logran ser visibles, como una negativa a la prevención o al detenimiento del curso de las violencias con el fin de que no desencadenen en la muerte.

El feminicidio se dice decir que es la punta del iceberg en una relación cuando no se aclaran las cosas, cuando los celos empiezan a aumentar, se declaran con peleas constantes, de eso sigue lo que es imponer -no sales de tu casa-, solo cuando yo vaya, después el maltrato, en este punto de la relación es cuando nos damos cuenta que hay que pararlo y es que es ahí cuando es demasiado tarde, decimos que no lo demandamos porque nos da pesar y es ahí justo cuando sucede el feminicidio (Rossy).

En este fragmento Rossy, narra una vez más la cadena de violencias que pueden anteceder a un feminicidio en una situación mediada por un vínculo sentimental, enuncia la inmediatez de los homicidios que no pone en sobre aviso a nadie y menos cuando el victimario es inmediatamente cercano, pero además permite cuestionar la negativa a la denuncia cuando median sentimientos afectivos o de temor.

El 25 de septiembre en Medellín se encuentran en un departamento 5 mujeres muertas y 3 golpeadas, las 5 mujeres muertas y las 3 golpeadas fueron víctimas de un hombre porque no querían tener relaciones con él, una de las mujeres manifiesta que deben tomar cartas en el asunto. El 25% de las mujeres están de acuerdo con el homicidio y el maltrato porque creen que es una forma de aprender a respetar a los hombres. El 40% de las mujeres no están de acuerdo con el homicidio ni el maltrato porque ni las mujeres ni los hombres deben ser maltratados. El 35% de las mujeres no saben porque creen que a la vez es bueno y a la vez es malo para nosotras (Laura).

El feminicidio colectivo narrado anteriormente, precedido probablemente de violencias sexuales, refleja un accionar dominante y patriarcal que día a día cobra la vida de muchas mujeres,

con él Laura hace un llamado implícito a la justicia institucional, tan responsable de estos delitos, con su frase «*deben tomar cartas en el asunto*» ... ¿cuándo será que el Estado y los gobiernos atenderán ese llamado de Laura y de todas las mujeres? ¿Cuántas más tendrán que faltar?

Por otra parte, en la encuesta citada por Laura son preocupantes dos posiciones, la primera es aquella que justifica el accionar violento por parte de los hombres en contra de las mujeres porque deberíamos permanecer sometidas a ellos y manifestarles nuestro “respeto” por encima de nuestra voluntad, integridad y libertad. Y el segundo elemento es la indecisión frente a si las violencias son buenas o malas, porque qué idea podría llevarnos a pensar que el maltrato es bueno en alguna medida.

Las subjetividades de ellas frente a las violencias revelan toda un pensamiento machista y violento que pretende justificarlas con la falsa superioridad con la que la naturaleza dotó a los hombres, pese a ello hay una subjetividad femenina moderna surgiendo rebelde y poderosa que les ha permitido iniciar a cuestionar todas esas ideas en pro de la defensa de sus derechos como seres humanos, a desnaturalizar las violencias y a velar por un cuidado colectivo, pues en algunos conversatorios que tuvimos para socializar los ensayos que habían escrito, ellas mismas rechazaban esa responsabilización que en un principio le habían otorgado a las mujeres, pudieron ser conscientes de muchas de las verdades escondidas detrás de las violencias y entendieron que el apoyarnos con palabra y acción es un acto de cuidado de las unas con las otras.

II. La posibilidad poética de lo femenino

Agujas que se enhebran, poemas que se crean

*«Prefiero que me guste la gente
a amar a la humanidad».*

Wisława Szymborska

El primer taller al que me convocó Secundaria Uno⁷ tuvo como grupo temático la poesía, las figuras literarias y otros recursos estilísticos tomados en cuenta en su construcción, para su desarrollo decidí proponer la metáfora del tejido como una estrategia de narración personal y en segunda instancia, colectiva.

Tomamos los hilos, enhebramos las agujas y como primer punto de ese tejido en la tela seleccionamos el poema *Posibilidades* de la poetisa Wisława Szymborska, sacamos la aguja, tensionamos el hilo y en una segunda puntada declaramos la anáfora⁸ con la que empiezan cada uno de los versos de este poema como un encuentro con nuestras preferencias, pues cada verso empieza con la palabra «prefiero», las siguientes puntadas consistieron en que cada una con su hilo tejiera sobre un trozo de tela un verso con esa anáfora, para obtener con la costura de todos estos versos una versión única del poema *posibilidades* que presento a continuación:

Prefiero estar con mi familia que estar sin ella.

Prefiero estar con mi mamá a estar sin ella, te amo.

Prefiero el cielo que la tierra.

Prefiero estar con mi hijo.

Prefiero salir bien del proceso.

⁷ Secundaria Uno: grupo de secundaria que abarca los niveles educativos correspondientes a sexto y séptimo grado.

⁸ Anáfora: es la figura literaria que se caracteriza por la repetición de una palabra o varias al inicio de una frase o verso.

Prefiero estar con mi familia que con mis amigos.

Prefiero ver a mi madre con una sonrisa, que con una lágrima por mi vida loca.

Prefiero leer un libro.

Prefiero una cruel verdad que una astuta mentira.

Prefiero estar sobria que drogada.

Prefiero estar con mi familia que estar en la calle.

Prefiero estar sola que engañada.

Prefiero estar sola que estar rodeada de personas falsas.

Prefiero los libros que las fiestas.

Prefiero la soledad que los falsos amigos.

Prefiero a mi madre que a mi padre.

Prefiero les perres.

Prefiero mi casa que las drogas.

Prefiero los pasatiempos que los malos ratos.

Prefiero la humildad.

Prefiero terminar mi proceso que seguir en las drogas.

Prefiero dibujar en lugar de copiar.

Prefiero a mi hermano.

Prefiero hoy tener más fuerza.

Prefiero pensar que mi fuerza tiene el poder de inspirar a ganar.

Prefiero cambiar el plan si no funciona, pero jamás la meta.

Prefiero dar todo hoy y mañana más.

Prefiero la muerte que la vida.

Prefiero ser mujer y no morir por serlo.

Cada uno de los versos anteriores entrega un dato específico de la individualidad de cada chica, pues la elección entre varias cosas que requirió el nombrar la preferencia dice algo propio de la subjetividad de ellas, de sus contextos, de sus familias, de sus andares, de sus fortalezas, de sus historias y de su ser en esencia.

Entre las preferencias más recurrentes en los versos se encuentran tres temas importantes, en el primero está la familia como lo contrario a la calle, a la soledad, a las amistades, pero entre esos miembros también se elige a la madre o al hermano en lugar del padre, en el segundo, se menciona la sobriedad o la culminación del proceso por encima de las drogas y, por último, se privilegia la verdad y la transparencia en las personas por encima del engaño, la mentira y la falsedad.

Estos tres temas y las maneras en que son abordados recogen un sentir de posibles experiencias pasadas, puesto que habría que preguntarse para interpretar a la luz de las realidades de cada una de ellas, ¿Qué acontecimientos antecedieron a el preferir a la familia? ¿Por qué preferir a la madre por encima del padre? ¿Qué ha movido en ellas el encierro y el distanciamiento de las familias que les permite priorizarlas? ¿Qué sucedió en la calle que las llevó a preferir la casa? ¿Qué han cosechado del proceso en la Corporación Creser que les permite preferir una vida sin drogas? Y, ¿qué encuentros tendrían con las personas para mencionar ese relacionamiento desde el engaño?

No es mi intención responder a cada una de las anteriores preguntas porque para hacerlo tendría que partir de numerosísimas hipótesis imprecisas y desacertadas en tanto que son suposiciones, en cambio, sí me ocupa el pensar que cada verso nombra la individualidad incluyendo implícitamente una historia y que a su vez el poema completo comprende unas sensibilidades específicas y propias de lo femenino en un contexto particular y en un proceso en común que sitúa las vidas en unas lógicas alejadas de lo cotidiano como lo es el paso por la Corporación.

Desde lo colectivo, sin ahondar en los acontecimientos que dirigen a la preferencia, afloran asuntos subjetivos provocados por las dinámicas del proceso en la Corporación, como lo es la resignificación de la cotidianidad, porque las actividades, las personas y los lugares son rodeados

por nuevos significados que preceden a las reflexiones de estos; pensando también la institución como una oportunidad para cuestionar lo que era cotidiano desde un afuera, porque el ingreso a esta, rompe con todo lo frecuente y en unos casos esa ruptura representa rechazo y en otros una valoración superior a lo que no se estimó lo suficiente en su momento. Ejemplo de esto son los versos *«prefiero estar con mi familia a estar sin ella»*, *«prefiero estar con mi madre a estar sin ella»*, *«prefiero estar con mi hijo»*, donde se da mayor importancia de la que probablemente existía, a lo compartido con la familia y, por el lado del rechazo, están los versos *«prefiero salir bien del proceso»*, *«prefiero estar en la casa que en la calle»*, *«prefiero la soledad que los falsos amigos»*, como una negativa al regreso a lo cotidiano.

Para culminar el tejido, desenhebramos las agujas, guardamos los hilos, nos leímos, nos encontramos las unas en los versos de las otras, reconocimos lo colectivo del «prefiero» y coincidimos en el narrar lo femenino como recurso estético, poético y político, pasando de la ausencia de sentido del tejido: *«profe, eso pa' qué»*, al reconocimiento de la construcción conjunta: *«profe, ese poema nos quedó muy bonito»*.

III. Polifonías femeninas: historias de vida

Mujeres inspiradas e inspiradoras

La historia, en general, ha sido contada desde los acontecimientos a los que ha dado origen la representación de lo masculino, de igual manera en el estudio de las ciencias aplicadas y humanas los puntos de partida son los aportes hechos por los hombres; esto no sucede precisamente porque las mujeres no hayan contribuido a la historia o al desarrollo de las ciencias sino a la invisibilización en la que han sido sumidas por el androcentrismo.

Las instituciones, entre ellas las de formación, continúan con esa invisibilización presentando con mayor preferencia referentes masculinos, de manera que una se pregunta, a raíz de ese paso por la escuela, dónde han estado las mujeres y por qué en la escuela no se habla de sus aportes en la misma medida en la que se habla de los hombres.

Partiendo del cuestionamiento anterior quise apostar con el grupo de Aceleración ⁹ al reconocimiento de algunos referentes femeninos desde el abordaje del libro *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* de Francesca Cavallo y Elena Favilli, quienes recopilaron 100 biografías de mujeres inspiradoras, para quienes los obstáculos sociales no significaron un impedimento para el alcance de sus sueños. Provocadas por el acercamiento a las historias de algunas deportistas, artistas, científicas, activistas, escritoras, matemáticas y en general pioneras en escenarios de participación que comúnmente habían sido destinados para los hombres, pudimos conversar sobre los impedimentos que hemos tenido las mujeres, por el solo hecho de serlo, al desenvolvemos por fuera de los estereotipos que han establecido para nuestro género y, movidas por esas conversaciones, invité a las chicas a partir de la importancia de la construcción de las historias de las mujeres a escribir individualmente un relato de vida de una mujer cercana que las hubiese inspirado con su valentía a dar cumplimiento a sus sueños. A continuación, comparto algunas de las historias de vida narradas:

Ella era una mujer trabajadora y echada para delante siempre buscaba el bienestar de sus hijas y nietas, nunca le negó un plato de comida a nadie, se conseguía la papa donde fuera, a sus hijos nunca les hizo falta nada. Para ganarse el dinero para comer ella vendía bolitas

⁹ Aceleración: grupo de primaria que comprende los niveles educativos correspondientes a cuarto y quinto grado.

de chicle y cosas así para darles un buen plato de comida. Siempre se le admiró por ser una mujer luchadora y echada para delante, aunque el padre de sus hijas no le respondiera por ellas a las hijas de María Eva nunca les faltó nada. Ella murió feliz de ver que sus hijas ya eran alguien en la vida (Valeria).

Este relato, exalta la vida de una mujer trabajadora, para quien la carencia de recursos económicos no representó la imposibilidad de sostenimiento de su familia, sino que por el contrario fue su motor para garantizar que a ella no le faltara nada; en esta narración se recogen millones de mujeres como María Eva, cabezas de hogar, quienes se esfuerzan incansablemente por el bienestar de sus familias.

Es sumamente potente el hecho de que esta mujer sea inspiración para Valeria, porque su vida es una invitación a la perseverancia, al trabajo incansable, sin embargo, es inevitable en este apartado leer los elementos socioeconómicos que recaen en la vida de esta familia, ni leer de una manera crítica ese acto valeroso de sacar a su familia adelante (como dice el dicho), que resta responsabilidad a las labores de cuidado y manutención que deben correr por parte de los padres.

Había una vez una mujer llamada Delis Johana, ella fue a viajar a Chigorodó y allá se conoció a un hombre muy bonito y apuesto pero Delis no sabía cómo era él. Entonces a los días Delis ya lo iba conociendo bien cuando Delis salió sin permiso y el seño se puso muy bravo y esperó que viniera el muy bravo, cuando la vio entrar la regañó y la golpeó muy fuerte, pero Delis no se dejaba pegar y vio el ventilador y con eso le pegó entonces el seño la golpeó y la golpeó hasta que la dejó muy fea. Ella a lo último se dio cuenta que el seño le estaba haciendo mucho daño y entonces se fue de Chigorodó y se consiguió un hombre muy bueno, pero no se sabe si le pega o no le pega (Lucy).

Este segundo relato, a diferencia del primero, es difícil de comprender a la luz de la inspiración, puesto que materializa más la violencia que la valentía a la que se convocaba, pues presenta el cuerpo de las mujeres, en el de Delis, como un territorio de violencias. A partir de este relato es importante entonces, pensar que la motivación que llevó a Lucy a contar esta historia responde más a la necesidad de volver palabra el silencio que sitió un evento en el pensamiento y el presentar una realidad donde las mujeres se interpretan como valientes al huir de sus victimarios y lugares donde se han manifestado las violencias, siempre con la constante de encontrarlas de nuevo en el camino; esto último se lee cuando dice «*pero no se sabe si le pega o no le pega*», que acompaña con la declaración implícita de que un hombre puede ser bueno y al mismo tiempo violentar a las mujeres, naturalizando la dominación masculina que las autoriza.

En simultaneidad con el relato anterior, se encuentra el de Yoryanis,

*Yoryanis: nombre artístico. Fue abandonada muy pequeña y adoptada por una mujer de Venezuela. Ella desarrolló el talento de rapear. A los 14 años ella fue violada y quedó embarazada. A los 15 ella por querer desarrollar el talento era muy discriminada por ser mujer y meterse al rap, por la vida de calle y vestir ancho. Ahora en día ella tiene una carrera artística muy buena (sin nombre).*¹⁰

Contrario a los dos relatos anteriores, este se basó en el estilo narrativo de las biografías de *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*, para describir la vida de una mujer rapera discriminada en un gremio predominantemente machista. El obstáculo social al que se enfrenta Yoryanis y la violencia sexual de la cual fue víctima, de la mano del relato de Delis dirigen a la

¹⁰ Bajo la concepción de que la narración puede darse de una manera más libre a través del anonimato, cuando propuse esta actividad a las adolescentes, les di la posibilidad de no marcar con sus nombres los relatos, por eso, este y otro que será citado más adelante responden a esa directriz.

pregunta por el lugar que han ocupado las violencias en las vidas de las adolescentes de la Corporación Creser, que hace que estas sean recurrentes en sus relatos, indicando la imposibilidad de las mujeres de tener una vida libre de violencias.

Así como en el gremio en el que se desenvolvía Yoryanis, las ingenierías han sido consideradas un área de conocimiento fundamentalmente para los hombres y a raíz de ello, en espacios de formación y trabajo es común encontrarlos a ellos en su mayoría. En este contexto tiene lugar la siguiente narración,

Había una vez una joven que quería ser ingeniera, pero su madre la rechazaba porque ella decía que eso era para hombres. La joven tenía muchos problemas con su madre por su decisión, pero un día la niña salió a buscar su trabajo de ingeniera, los señores le decían que eso no era para mujeres. El tiempo fue pasando y al tiempo la contrataron y se puso muy feliz y su madre orgullosa de su hija (Luisa).

La ruptura con los estereotipos de género es un desafío en contra de la normatividad del deber ser, por esa razón es que en esta historia la madre defiende por encima del vínculo relacional que tiene con su hija el mandato social, de manera que el obstáculo aparentemente impuesto por ella es social y no únicamente individual, siendo un reflejo además de que las mujeres creemos y replicamos esas imposiciones en las otras impidiendo la participación en diferentes esferas y obstruyendo la realización de los sueños.

Por último, quiero señalar que al enmarcarme en las biografías recopiladas en el libro *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* y posteriormente encontrarme con los relatos contruidos por las chicas del grupo de Aceleración, fui sorprendida con historias de mujeres no idealizadas bajo la romantización de la felicidad, del amor y las desigualdades, donde siempre es

posible ser feliz, donde siempre el amor triunfa o donde las brechas sociales y de género son superadas, como pasa en el libro donde las biografías están dispuestas para inspirar a niñas y adolescentes a soñar; en los relatos contruidos en la Corporación Creser, por su parte, estas historias se caracterizan por la crudeza de la realidad, de manera que lo que distancia los unos de los otros no es el reconocimiento público de las mujeres sino las peculiaridades de la realidad que no son nombradas, porque la realidad no siempre tiene la capacidad de inspirar.

Esas realidades que se esconden bajo la disposición del lenguaje al narrar y, en general, el contar de manera concreta la vida de las mujeres, es un acto político, en cuanto pone en evidencia que lo personal de la historia de una mujer trasciende, toca y se reproduce, si bien no en todas, si en muchas vidas, convirtiendo eso personal en colectivo y en un asunto de poder.

CONSIDERACIONES FINALES

«La conciencia feminista nunca llega como un regalo. Es más bien, una iluminación paulatina que se va apoderando de una persona sin que esta pueda hacer nada por impedirlo, a menos que esté furiosamente entrenada para el sometimiento».

Nancy Cárdenas

Al llegar a este punto del proceso de escritura y del camino de mi formación como maestra, el sentir es superior a cualquier orden discursivo, me habita la pregunta por el decir justo y preciso frente a este proceso de investigación, frente a la experiencia, pero, sobre todo frente a la transformación con ella.

El inicial interés por los espacios de formación no convencionales de mujeres me permitió afirmar que más allá de esa mirada curiosa por lo femenino, las mujeres necesitamos espacios para juntarnos como género, pensarnos y repensarnos, donde podamos contar con la posibilidad de ser todo lo femenino y lo masculino, ser el todo y la nada al mismo tiempo.

El encuentro con estas mujeres adolescentes reconfiguró mi ser maestra direccionándome en preguntas frente a las implicaciones de ser maestra de mujeres jóvenes, en un contexto particular y con unas necesidades específicas; me convenció de la necesidad de una maestra feminista en una sociedad machista y misógina, que invisibiliza, violenta y separa a las mujeres.

Las historias son diversas como las mujeres y el ejercicio de narración implica indudablemente el acercamiento a esa diversidad, sin embargo, debo reconocer que al acercarme a las narrativas de ellas no consideré encontrarme con muchas de las realidades y subjetividades plasmadas allí, no por el desconocimiento de su existencia sino por las significaciones y el lugar

de estas en sus vidas, incluso me descubrí romantizando situaciones y contextos por lo ajena que me había sentido a ellos.

Otras historias me permitieron reconocer la mía en ellas y la de mujeres cercanas, así como ellas se encontraron a su vez en las de sus compañeras y sus otras, descubrimos que al narrar desde la individualidad estamos narrando a su vez un nosotros, porque de alguna manera nuestras historias se enlazan en condiciones y posiciones sociales que vivimos y ocupamos.

Como mujer maestra no estimé encontrar chicas que tuvieran tan interiorizadas esas ideas patriarcales que nos responsabilizan sobre las violencias ejercidas en nuestra contra en lugar de direccionar esa culpabilidad a los hombres, al Estado y en general a esa caja de pandora, llamada patriarcado, porque parece ser el origen de todas las brechas sociales; en ese mismo sentido fui sorprendida al encontrar chicas visionarias, críticas, empoderadas en su ser mujer y con unos deseos inquebrantables de transformar sus prácticas y sus vidas con autonomía.

Con esta investigación y la elección del contexto donde tuvo lugar, me convencí de la necesidad de situar procesos de práctica desde diferentes áreas formativas en lugares no convencionales de formación, creo que es una deuda que maestras y maestros tenemos con la educación, puesto que son escenarios donde los recursos humanos y económicos son insuficientes para entregar una educación de calidad.

Por la brevedad de tiempo, las peculiaridades del contexto educativo y el objetivo de indagación de este proyecto, no fue posible abordar en los talleres obras literarias de mujeres más amplias, precisas y quizá enfocadas al descubrimiento de unas sensibilidades propias de las mujeres, por lo que quedan en mi sentir algunas preguntas pendientes como posibles nuevas rutas de investigación: ¿Cómo las creaciones literarias de mujeres posibilitan el encuentro con lo

femenino? ¿Cómo se puede transformar lo socialmente reconocido como femenino a través de la reflexión y revisión de las situaciones de las mujeres, por medio de la lectura del mundo y la lectura de la palabra?

Por último, para el área del lenguaje y literatura en la educación formal y no formal, dejo la apuesta por una renovación curricular que reconozca las obras literarias de las mujeres y su abordaje como una estrategia para la transformación de las realidades en las que las mujeres nos encontramos y vivimos porque resistimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Presento en este apartado las referencias bibliográficas que, en un 90% están construidas por mujeres o colectivos de mujeres; seleccionadas con el propósito de reconocer la labor de investigación de las mujeres y su aporte en el desarrollo de las teorías de género, feminismo y educación.

Allegue, R., Carril, E. (2000). El género en la construcción de la subjetividad. *Femenino – masculino. Perspectivas*. Montevideo, Uruguay: Editorial Psicolibros.

Austen, J. (2015). *Orgullo y prejuicio*. Barcelona, España: Penguin House Grupo Editorial, S. A. U.

Beauvoir, S. (1999). *El segundo sexo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana S.A.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Cardona, C., Caro, D. (2015). *Tejer con los hilos de la propia voz: experiencias de lectura y escritura de Mujeres Populares* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Corporación Vamos Mujer., Corporación para la Vida: Mujeres que Crean. (2017). *Entre silencios, culpas, y negligencias: reflexiones y cifras sobre las violencias contra las mujeres y las rutas de atención. XV Informe sobre la situación de violación de derechos humanos de las mujeres en Medellín y Territorios de Antioquia 2016*. Medellín, Colombia.

El Colegio de Sonora. (1999). Poder y Empoderamiento de las mujeres. *Región y Sociedad*. Volumen XI (No. 18), pp. 189-197.

Landín, M., Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. *Una herramienta para la investigación educativa*. Scielo. Veracruz, México. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032019000100011&script=sci_arttext

Londoño, G. (2015). “Ya pasó el tiempo de quedarse callado”: análisis de las prácticas letradas en una experiencia de radio comunitaria y educación popular con mujeres adultas (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Maceira, L. M. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Educación*. Enero-marzo, pp. 27-36.

Maceira, L. M. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta* (tesis de maestría). El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer: México, D.F.

Martínez, M. (2007). La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y como sujeto de deseo. *Actualidades en Psicología*. Volumen (21), pp. 79-95.

N/A. (2014). *Glosario de coeducación*. Educando en igualdad. Recuperado de: <http://www.educandoenigualdad.com/2014/02/28/glosario-de-coeducacion/>

Naciones Unidas. (1995). Declaración y plataforma de acción de Beijing.

Pañuelos de Rebeldía. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El colectivo.

Garzón, C. (2016). ¿Cómo facilitar experiencias feministas en el aula? Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres. *Educación no sexista. Hacia una real transformación*. Santiago, Chile: Andros Impresores, pp. 105-119.

Saldarriaga, L. (2015). *Subjetividad política y narrativas. Los círculos de mujeres: una pedagogía insumisa* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Serret, E. (1990). *La subjetividad femenina en la cultura occidental moderna*. Sociológica. Volumen (14), pp. 42-53.

Shinoda, B. (2004). *El millonésimo círculo*. Barcelona: Kairós

Vélez, G. (2008). *La construcción social del sujeto político femenino. Un enfoque identitario-subjetivo*. Universidad Autónoma del Estado de México Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, México.