



**Hacia una Educación Rural Pertinente: Propuestas pedagógicas desde las historias de vida  
de algunas mujeres campesinas mineras de Amalfi y Anorí**

Esneider Giraldo Martínez  
José Manuel Londoño Molina

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Asesor  
Hader Calderón Serna, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Ciencias Sociales  
Medellín, Antioquia, Colombia  
2023

<b>Cita</b>	(Giraldo Martínez & Londoño Molina, 2023)
<b>Referencia</b>	Giraldo Martínez, E., & Londoño Molina, J. M. (2023). <i>Hacia un Educación Rural Pertinente: Propuestas pedagógicas desde las historias de vida de algunas mujeres campesinas mineras de Amalfi y Anorí</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	



Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes

**Decano/director:** Wilson Bolívar Buriticá

**Jefe departamento:** Cártul Vargas Torres

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## Dedicatorias

Al amor de mi vida, mi familia Lida y Leonardo, por comprender y acompañar mis sueños.  
A mi abuelita Evangelina, que con sus refranes y ocurrencias otorga felicidad a mi vida.

A la familia extendida, mis compañeros de estudio y lucha, con quienes disfruté el camino y conocí la certeza del *Amor Eficaz*.

A las poblaciones rurales del Nordeste Antioqueño, que con su resistencia y corazón fueron la fuente de inspiración para este trabajo, el cual se debe y ofrendamos a las mujeres campesinas y mineras de Colombia.

***José Manuel Londoño Molina***

A Nury, Mery, Consuelo, y Glavedis por darle sentido a este proyecto de año y medio y por haber sido como unas madres más por un tiempo para mí; incluso a Cecilia, quién por cuestiones metodológicas no pudo estar presente del todo, pero siempre la sentí parte del proceso; a mi madre, a mi padre y a mi adorada hermana mayor, quiénes me enseñaron el valor de la educación y la responsabilidad para asumirla con entereza por el resto de mi vida; a muchos de mis compañeros en esta carrera sin afanes. Finalmente, a mi amada Alma Máter, que me ha dado todo lo que nunca imaginé en este camino de formar mi ser, cuerpo e intelecto.

***Esneider Giraldo Martínez***

## Agradecimientos

Primero que todo damos gracias a Dios y a la vida que nos ha dado tanto, *nos ha dado la risa y nos ha dado el llanto*.

Agradecemos a nuestro asesor, Hader Calderón Serna, que con admirable criterio académico, amor, carácter y responsabilidad, acompañó este proceso, ganándose todo nuestro cariño, mientras nos enseñaba las bondades del campo y de su gente, compartiendo la vocación de ser maestro rural, el humanismo y el *Sentipensar* como pilares de vida, sin los cuales ya nunca más seremos.

A nuestra amada Universidad de Antioquia, por ser un refugio para la creación de ideas y compartir con el otro, en donde aprendimos la crítica, la rebeldía y la alegría. Lugar de encuentro entre compañeros y amigos que ha marcado nuestra vida y al cual siempre vamos a volver.

A Consuelo, Nury, Glavedis y Mery por la atención y el afecto brindado en este año y medio. Por hacer esta investigación con nosotros y enseñarnos a luchar por la comunidad y proponer cambios desde el amor.

Sin lugar a dudas al arte de los pueblos, quienes melodiosamente amenizaron y animaron esta investigación, llevándonos a *Aprender como Muchachos* que en la *Maestra Vida* por cada risa hay *Diez Lágrimas*.

Finalmente, agradecemos al campesinado colombiano, que con su experiencia de resistencia vislumbra el camino hacia una educación rural pertinente y, consecuentemente, a un país con justicia y dignidad.

## Tabla de contenido

Resumen .....	9
1. Contexto y Problematización .....	11
1.1. Contexto: <i>¿Dónde y con quiénes trabajamos?</i> .....	11
1.2. Antecedentes .....	14
1.2.1. La ruralidad, un escenario histórico de lucha, resistencia y vida .....	15
1.2.2. La educación rural, una apuesta por hacer pertinente la educación en contextos territoriales diversos .....	18
1.3. Planteamiento del problema .....	20
1.4. Objetivos .....	23
1.4.1. Objetivo General .....	23
1.4.2. Objetivos Específicos .....	23
1.5. Justificación.....	23
2. Horizontes teóricos de sentido .....	26
2.1. El género: Matriz omnipresente en las relaciones sociales .....	26
2.2. Mujeres Rurales: Sabedoras, lideresas, productoras y cuidadoras de vida en los territorios... ..	28
2.3. Saberes campesinos: bases de una educación rural desde el sentir pensar con la tierra .....	32
2.4. Educación rural pertinente: Educación territorializada y situada con una praxis transformadora .....	37
3. Metodología: Abriendo caminos hacia una educación rural pertinente desde el sentipensar con mujeres campesinas mineras de Amalfi y Anorí.....	40
3.1. Paradigma, enfoque y método .....	40
3.2. Ruta metodológica.....	43
3.2.1. Primer momento: El encuentro con el Nordeste Antioqueño y las historias de vida de cuatro mujeres campesinas mineras .....	44
3.2.2. Segundo momento: La profundización de los diálogos y análisis situados .....	46

3.2.3. Tercer momento: Generando propuestas dialogadas la luz de las historias de vida y el esfuerzo colectivo.....	48
3.3. Plan de análisis .....	48
3.4. Consideraciones éticas .....	49
4. Interpretación y Resultados .....	51
4.1. Papel de las mujeres campesinas mineras en Amalfi y Anorí.....	51
4.1.1. ¿Quién es la mujer campesina? Una respuesta a cuatro voces.....	51
4.1.2. Cuidadoras por vocación, por amor y en ocasiones, por obligación: Entre las madres y las “Guisas” .....	52
4.1.3. Ser mujer en el campo: algo acerca de su rol como cuidadoras, parteras y sabedoras. ...	57
4.1.4. El papel político de la mujer campesina: De la dignidad personal al liderazgo comunitario y la búsqueda de la paz .....	62
4.1.5. Mujeres trabajadoras del campo, entre la producción y los saberes campesinos.....	70
4.1.6. El reiterativo y oprobioso caso del Madresolterismo en el mundo rural: algo acerca del ser madre soltera en el campo .....	72
4.2. Vaivenes de la formación como lideresas comunitarias ¿Cómo llegaron a serlo? .....	77
4.2.1. “Yo quería estudiar, yo quería ser una profesional... Yo quería estudiar”: Educarse a pesar de todo.....	77
4.2.2. Formarse como lideresa, desasir la formación patriarcal .....	83
4.2.3. Ser lideresa campesina, la formación de sí mismas como una apuesta por un mundo mejor.....	87
4.2.4. Luchar por aprender y aprender para luchar, el liderazgo social y comunitario como escuela .....	90
4.2.5. El acuerdo de Paz, un escenario de formación política y transformaciones sociales.....	92
4.3. Una propuesta pedagógica desde epistemes alternas, <i>Caminando hacia la utopía de otras educaciones posibles</i> .....	96
4.3.1. Educación rural pertinente desde la mirada de las mujeres.....	97
4.3.2. Finalidades: La permanencia en el territorio y el trabajo en el campo como baluartes .	104
✓ <i>Hacia la formación de la mujer y el fortalecimiento de su liderazgo</i> .....	105

---

✓	<i>Saber, hacer y ser para la vida y el trabajo en el campo</i> .....	109
✓	<i>La paz, una utopía hacia la que se debe caminar</i> .....	112
	4.3.3. Población: ¿Quiénes son los sujetos dentro de la educación rural pertinente? .....	113
	4.3.4. Metodología: la pregunta pedagógica por el cómo .....	116
	4.3.5. Contenidos emergentes: Qué se enseña en una educación rural pertinente .....	120
✓	Formación en derechos humanos: <i>cultivar la dignidad</i> .....	121
✓	El territorio como contenido puntual y transversal .....	123
✓	<i>Cultivo de las artes</i> .....	125
✓	Formación en el cuidado: <i>entre el reconocimiento de sí como víctimas y la conservación del medio ambiente</i> .....	127
✓	Formación política: <i>La formación en género y Educación sexual</i> .....	129
	5. Consideraciones Finales .....	133
	6. Recomendaciones .....	139
	7. Referencias Bibliográficas .....	142
	8. Anexos.....	149

---

### Siglas, acrónimos y abreviaturas

<b>ACA</b>	Asociación Campesina de Antioquia
<b>BUPPE</b>	Banco Universitario para Programas y Proyectos de Extensión
<b>COMULSEPAZ</b>	Cooperativa de Mujeres Sembradoras de Paz
<b>CEAAL</b>	Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe
<b>CEAM</b>	La Corporación de estudios, educación e investigación ambiental
<b>DANE</b>	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
<b>EPM</b>	Empresas Públicas de Medellín
<b>FARC – EP</b>	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo
<b>IAP</b>	Investigación Acción Participación
<b>INER</b>	Instituto de Estudios Regionales.
<b>ICANH</b>	Instituto Colombiano de Antropología e Historia
<b>ICA</b>	Instituto Colombiano Agropecuario
<b>MAPRE</b>	Grupo de investigación en Materiales y Preciosos
<b>OMAL</b>	Observatorio de Multinacionales en América Latina
<b>OEA</b>	Organización de los Estados Americanos
<b>PDET</b>	Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial
<b>PNIS</b>	Plan Nacional de Sustitución de Cultivos Ilícitos
<b>PNUD</b>	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
<b>RUV</b>	Registro Único de Víctimas
<b>SAT</b>	Sistema Nacional de Aprendizaje
<b>SENA</b>	Servicio Nacional de Aprendizaje
<b>UdeA</b>	Universidad de Antioquia
<b>USAID</b>	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
<b>UNIFEC</b>	Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia

## Resumen

La presente investigación tiene como objetivo visibilizar los saberes y experiencias de algunas mujeres campesinas mineras de Amalfi y Anorí a partir de una propuesta de educación rural pertinente basada en sus historias de vida. El reconocimiento de las necesidades del contexto, el trabajo orientado bajo las premisas de la IAP como enfoque, y trabajar desde sus trayectoria de vida y sus propias voces se convirtió en una posibilidad para indagar por sus papeles como lideresas dentro de sus comunidades, y por los procesos formativos que sirvieron de base para lograrlo. Finalmente, aportar desde la academia a la visibilización de las mujeres para generar nuevas propuestas educativas con diferentes parámetros y para diversos fines y poblaciones, fueron algunas de nuestras premisas en este proceso; por lo tanto, el resultado alcanzado lo concebimos como un pequeño escalón que ojalá posibilite otros tantos en una escalera que, creemos, debe seguir persiguiendo el sueño de la igualdad entre géneros de la mano de una educación sentipensada y comprometida con el cambio social, del cual nos sentimos actores con un compromiso ético, pedagógico y político que quizás nunca acabe.

*Palabras clave:* educación rural pertinente, mujer rural, maestro rural, historias de vida, lideresas sociales, procesos formativos

### **Abstract**

The objective of this research is to make visible the knowledge and experiences of some mining peasant women from Amalfi and Anorí based on a relevant rural education proposal based on their life stories. Recognition of the needs of the context, work oriented under the premises of PAR as an approach, and working from their life path and their own voices became a possibility to investigate their roles as leaders within their communities, and by the training processes that served as the basis to achieve it. Finally, contributing from the academy to the visibility of women to generate new educational proposals with different parameters and for various purposes and populations, were some of our premises in this process; Therefore, we conceive the result achieved as a small step that will hopefully enable many others on a ladder that, we believe, should continue pursuing the dream of equality between genders hand in hand with a thoughtful education committed to social change, which we feel like actors with an ethical, pedagogical and political commitment that may never end.

*Keywords:* relevant rural education, rural women, rural teachers, life stories, social leaders, training processes

## 1. Contexto y Problematicación

### 1.1. Contexto: ¿Dónde y con quiénes trabajamos?

El presente trabajo de grado fue desarrollado en el marco de la línea de investigación *Escuela abierta y formación para las ciudadanías* de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, y de la propuesta de práctica pedagógica denominada *Ser Maestra o Maestro de la Ruralidad y la Paz*, en la cual se busca que los trabajos de grado indaguen por las necesidades, desafíos y potencialidades de las ruralidades y la educación rural para la formación de maestros y maestras de ciencias sociales y la construcción de paz territorial. En esta propuesta de práctica se propuso implementar el diplomado en *Minería artesanal, educación y paz territorial: construyendo propuestas creativas a partir del diálogo de saberes con comunidades campesinas y mineras artesanales del nordeste antioqueño (Amalfi y Anorí)*, el cual fue aprobado en la convocatoria BUPPE XVII.

Este devenir procedimental nos ubicó entonces en el Nordeste Antioqueño, específicamente en los municipios de Amalfi y Anorí, donde pudimos ir tejiendo vínculos con las personas participes de dicho diplomado.

Anorí se encuentra ubicado en la zona oriental de la cordillera central del sistema montañoso andino, específicamente sobre el altiplano de Anorí, abarcando un área de aproximadamente 1430 kilómetros cuadrados, dividido en 52 veredas, lo que le convierte en uno de los municipios con mayor extensión dentro del departamento. A su vez, cuenta con cuatro sectores rurales: Carretera Principal, Norizal, Dos Bocas y la Plancha. Los dos primeros son los lugares más ampliamente poblados y, según el DANE citado por el Plan de desarrollo Municipal de Anorí 2020-2023, la población era de 19.104 personas para el año 2020, de los cuales, 8335 son de la zona urbana y 10.769 son habitantes de la zona mayoritariamente rural. Por su parte, el municipio de Amalfi se ubica en la parte más septentrional del departamento, ocupando un perímetro aproximadamente de 1210 kilómetros cuadrados, donde se trazan 62 veredas. Respecto a la población, este municipio cuenta con 22.000 habitantes según reposa en el Plan de Desarrollo

Municipal de Amalfi 2020-2023, localizándose 11.500 personas en el casco urbano y el resto se ubica en zonas veredales o mayormente rurales.

Ambos municipios, además de compartir la cuenca del río Porce y con ello, varias problemáticas que devienen de las hidroeléctricas Porce III y IV, hechas por EPM, tienen en común una historia y economía actualmente aurífera, como también un lugar especial en la implementación de los Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET); es posible evidenciar que en estos territorios tienen lugar las circunscripciones especiales para la paz y el Programa Nacional Integral de Sustitución y Desarrollo Alternativo (PNIS) surgidos del acuerdo de PAZ entre las FARC –EP y el Estado Colombiano, quienes reconocieron en estas comunidades del nordeste antioqueño un territorio y unas poblaciones víctimas del conflicto social y armado.

Respecto a las dinámicas económicas de estos territorios, se destaca en primer lugar el papel de la minería, la cual tiene un marcado impacto tanto en la naturaleza, como en las dinámicas de la misma población. Esto quedó explícito – pero también se dice en los planes de desarrollo municipales - en las sesiones del Diplomado en minería artesanal, educación y paz territorial ya referenciado, en donde, a partir de un diagnóstico colectivo y participativo, *se determinó que la minería* es la mayor fuente de ingresos y de trabajo en el municipio, como la actividad que más deteriora el medio ambiente, cambiando, por demás, la vocación tanto del suelo como aquella tradición históricamente campesina – agricultora que ha caracterizado a las poblaciones rurales del país.

A este complejo debate se suman los múltiples conflictos sociales que trae consigo esta actividad, donde sobresalen la intervención de los grupos armados en esta economía, el fenómeno de la prostitución y la antagónica relación que se teje entre las necesidades reales de las comunidades mineras y los grupos de mineros ancestrales y artesanales, y lo que ofrece el código minero vigente<sup>1</sup>, hecho, según el análisis de la comunidad, a medida de las multinacionales. Lo anterior da cuenta de que la economía minera constituye una parte esencial de la vida en el nordeste antioqueño; de allí que en esta actividad reposen algunos de los saberes propios de esta población.

---

<sup>1</sup> Congreso de Colombia (2001) LEY 685 DE 2001 Por la cual se expide el Código de Minas y se dictan otras disposiciones. Se puede ver en <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=9202>

Después de la minería, en el reglón de las actividades económicas siguen la agricultura y la ganadería.

Sobre algunas condiciones geográficas y sociales del contexto, es evidente resaltar el carácter rural de este territorio y sus pobladores, por lo que se pueden rastrear en éste las problemáticas que “parecen propias” del campesinado en Colombia, donde se identifica la pobreza multidimensional y la presencia de necesidades básicas insatisfechas; la concentración de la tierra en pocas manos (latifundio) en conjunto con un desempleo amplio; la destrucción de los recursos naturales, el uso irracional del suelo, el agotamiento y contaminación de las fuentes de agua; las dificultades para competir en los mercados atestados de productos de origen foráneo; la debilidad institucional del estado para ayudar a solucionar dichas problemáticas; la deficiencia y fragmentación política y la poca valoración y reconocimiento como grupo campesino, según los estudios de Martínez (2018).

Por otra parte, Martínez (2018) en *Aportes de las mujeres rurales al desarrollo territorial y la paz*<sup>2</sup>, dice que, además de estas problemáticas que cobijan al grueso de las comunidades rurales en Colombia, es importante tomar en consideración que particularmente las mujeres rurales de Amalfi y Anorí, también han tenido que experimentar

La discriminación y las violencias basadas en género producto de un sistema patriarcal que permanece arraigado en el contexto rural y que, basado en la representación de la mujer como inferior al hombre, reproduce la división sexual del trabajo y la asignación de las mujeres al espacio privado y doméstico (p. 5)

A pesar de este contexto de discriminación, la autora referenciada nos expresa que en “los últimos 6 años, se evidencian en el municipio de Anorí diversas iniciativas de organización de las mujeres rurales con múltiples fines como: la formación personal, socio-política y ambiental; el ahorro; la implementación de iniciativas productivas y el ocio” (Martínez, 2018, p.8), trayendo a colación la información suministrada por la Oficina de Desarrollo Comunitario de Anorí del año

---

<sup>2</sup> Investigación de trabajo de grado de la Universidad de Antioquia que fue realizada precisamente en el municipio de Anorí, en el año 2018.

2017, donde se dice que: 1.397 mujeres (47%) hacen parte de las 70 Juntas de Acción Comunal del municipio, siendo presidentas de 21 de ellas, lo que da cuenta de un papel activo y protagónico de las mujeres en este contexto.

Las condiciones descritas se presentan entonces como el escenario donde tuvo lugar esta investigación, pero, sobre todo, donde viven las mujeres campesinas - mineras con las que, gracias a su activa participación en el diplomado y su disposición de compartir sus historias de vida con nosotros, emprendimos esta investigación que tiene como horizonte revalorizar las voces históricamente excluidas de las mujeres, para así, plantear una propuesta de educación rural pertinente.



Calderón, H. 2022. Recorrido de los participantes del diplomado en Minería artesanal, Educación y Paz Territorial en la mina Los Muñoz. Mapa ilustrativo es elaboración propia.

## 1.2. Antecedentes

*“Yo vengo de una casa hecha en tierra, y ese olor a tierra me recuerda buenos momentos, pero también me recuerda la guerra, y es ese olor el que, estando en la selva de concreto, muchos anhelan volver a percibir. También se extraña el sonido del azadón y el machete, pero no para la guerra, sino para sembrar y labrar. La*

*tierra y los campesinos tienen y tenemos muchas verdades ocultas. Colombia no entiende que el campesino quiere decir la verdad sin ser juzgado o juzgada”*

Amparo Vásquez<sup>3</sup>, Comisión de la verdad (2019)

### **1.2.1. La ruralidad, un escenario histórico de lucha, resistencia y vida**

Colombia, es más rural de lo que parece, y posee un territorio complejo, en el cual encontramos la mayor diversidad natural y cultural del país, y una historia campesina que aún no ha sido escrita. Sin embargo, este escenario biodiverso es, desde los tiempos de la colonia hasta la actualidad, desconocido y sistemáticamente marginado, como lo plantean los estudios sobre el tema<sup>4</sup>, donde en palabras de una de sus máximas autoridades y exponentes en Colombia, Edelmira Pérez (2001), nos encontramos con que

La vieja concepción de lo rural como lo atrasado y el énfasis puesto en los procesos de industrialización, han generado en estos países crisis de magnitudes impredecibles, con el aumento de la pobreza, el desempleo, la generación o agudización de conflictos por la tierra, y procesos de luchas internas con características de guerra como es el caso actual en Colombia (p.5)

Para situarnos en el mundo rural y dimensionar lo que implica en términos demográficos, sociales y culturales – y consecuentemente a quienes afecta - una u otra forma de concebir la ruralidad, es preciso dilucidar los datos recopilados por la Comisión de la Verdad (2022) en *Relatos Territoriales Sobre El Conflicto Armado El Campesinado y la Guerra* a partir del Registro Único de Víctimas (RUV) y los datos emitidos por el DANE en el año 2020 sobre la Población Urbana y

---

<sup>3</sup> Lideresa y defensora de derechos humanos de las mujeres campesinas de Cundinamarca y defensora de los derechos de la madre tierra. Extraído del informe de la Comisión de la Verdad publicado en el año 2019 con el título *La fuerza de la tierra, reconocimiento de los impactos a las poblaciones campesinas en el marco del conflicto armado colombiano*.

<sup>4</sup> Algunas de las fuentes consultadas fueron: Edelmira Pérez (2001) *Hacia una nueva visión de lo rural*; Güiza, D. et al, (2020). *La constitución del campesinado: luchas por reconocimiento y redistribución en el campo jurídico*; Comisión de la Verdad (2022) *Informe Final, Hallazgos y Recomendaciones*; Cecilia López Montaña (2022) *Proyecto de Acto Legislativo “por medio del cual se reconoce al campesinado como sujeto de especial protección constitucional y se integra el bloque de constitucionalidad el texto de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales”*; José Antonio Ocampo (2014) *Misión para la transformación del campo, saldar la deuda con el campo*.

Rural, en la cual se estipula que el total de la población campesina en Colombia asciende a 12.929.835 personas en el año 2020, es decir, cerca del 28,4 % de la población nacional (p. 40).

A pesar de lo significativo que resulta ser el mundo rural para el país, lo cierto es que la vieja concepción sobre la ruralidad<sup>5</sup> ha prevalecido hasta nuestros días, generando en esta población problemáticas bastante agudas que plantean unas condiciones y demandas específicas en términos de las aspiraciones educativas de estas comunidades, las cuales, investigamos desde nuestro lugar de enunciación como maestros en formación en ciencias sociales, para desarrollar así una práctica pedagógica y crítica en estos contextos y proponer entonces una *educación rural pertinente*, que, tal como lo señala Fals Borda, citado por Arias Gaviria (2021) nos dice que “antes de abordar un deber ser de la pedagogía rural, es necesario identificar esa realidad histórica del campesinado y los pobladores rurales avasallados por profundas inequidades, como base de la investigación-acción que Fals Borda (1978) delegó” (p. 6).

En esta misión hemos encontrado desde la visita al contexto y a los textos, que la realidad histórica del campesinado ha sido configurada por una triple injusticia histórica: la discriminación socioeconómica, el déficit de reconocimiento jurídico y la represión de su movilización y su participación política (Güiza, D. et al, (2020); Saade, G. (2020)).

Similar a este análisis, los textos del PNUD (2011) *Colombia rural, razones para la esperanza* y el Proyecto de Acto Legislativo radicado por el ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural el 8 de agosto de 2022, *por medio del cual se reconoce al campesinado como sujeto de especial protección constitucional y se integra el bloque de constitucionalidad el texto de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales*, caracterizan la grave situación del campesinado en Colombia, el cual tolera, en palabras de Cecilia López Montaña (2022) -ministra para ese momento-, “una brecha en el acceso y calidad de los servicios públicos, brecha y desigualdad al interior del mismo mundo rural, y el padecimiento del conflicto armado” (p. 3).

---

<sup>5</sup> Según Edelmira Pérez (2001) en el texto ya referenciado, se debe pugnar por una renovada concepción donde “la nueva visión de lo rural no va de lo atrasado a lo moderno, de lo rural a lo urbano, de lo agrícola a lo industrial. Hay más bien un buen número de características que muestran la multi-direccionalidad del proceso, sobre las cuales hay múltiples evidencias, en diferentes países, con distintos grados de desarrollo” (p. 8)

Sobre el déficit en el reconocimiento jurídico, es preciso anotar que ésta ha sido una lucha histórica del campesinado, quien a través de un sinnúmero de tutelas y acciones de movilización, lograron en el año 2018 la sentencia STP - 2028 del 13 de febrero de 2018, emitida por la Corte Suprema de Justicia, donde se ordena al Estado colombiano generar una comisión de investigación que defina la categoría de campesino para ser incluida en los instrumentos e instituciones censales como el DANE, lo que constituye un hito para el país, puesto que por primera vez el sujeto campesino era “reconocido”.

En la comprensión del mundo rural nos encontramos con varias concepciones que ayudan a ampliar el marco de nuestra interpretación. La primera de estas, señalada por Pérez (2001), corresponde a la ruralidad entendida como una entidad socioeconómica en un espacio geográfico que tiene cuatro componentes básicos: un territorio, una población, un conjunto de asentamientos y un conjunto de instituciones públicas y privadas; la segunda definición, la sintetiza José Antonio Ocampo (2014), expresando que “la ruralidad” debe entenderse, así, como un continuo, que de hecho no desaparece aún en nuestras grandes urbes (p. 5). Estas definiciones son complementadas desde Montoya, G. et al (2022):

En nuestra investigación entendemos la *ruralidad* no sólo desde una óptica económica y productiva, sino como un territorio construido socialmente (Matijasevic & Silva, 2013), como producto de prácticas sociales situadas (Crovetto, 2019) y como un espacio social característico, y a su vez diverso y plural (Ginés & Querol, 2019), que genera interacciones humanas con la tierra, igualmente plurales (p. 4)

Las características descritas, como el conocimiento de una nueva concepción de la ruralidad, ponen en evidencia la crisis actual del mundo rural y la oprobiosa exclusión a la que se ve sometido el campesino, postulando al mismo tiempo, una imperiosa necesidad de repensar dichas territorialidades, revalorizando a la campesina y al campesino de nuestro país, procurando una inclusión que se debe hacer desde muchos frentes, dándole prioridad desde esta investigación a la educación, donde seguimos de nuevo la voz de Pérez (2001) al sumarnos a su propuesta cuando dice que “la revalorización más importante sería, entonces, la cultural: la visión de lo rural como una nueva, aceptable y mejor alternativa de vida” (p. 11).

En esta línea de ideas Montoya, G., et al (2022) sostienen que “el sentir del maestro rural contiene un malestar frente al Estado por el abandono al campo y la negligencia con que se trata a las comunidades rurales” (p. 13), lo que demanda un papel activo de los mismos profesores y de aquellos que estamos en formación para serlo, aclarando que “no es *educación rural* estudiar en el campo, sino porque integra toda la vida, cosmovisión, cultura y experiencias cotidianas del campo a la relación a otras formas del aprender, del hacer y del enseñar” (Arias, 2017, p. 8).

### ***1.2.2. La educación rural, una apuesta por hacer pertinente la educación en contextos territoriales diversos***

Si hacemos una mirada por la historia de la educación rural, encontramos desde Luis Ramiro López (2006), en su estudio *Ruralidad y educación rural; Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional*, que en el panorama nacional han existido múltiples estrategias para atender a la población campesina en el plano educativo, por lo que existe un debate sobre este tema desde hace algunos años. No obstante, la educación rural y la pedagogía rural son todavía conceptos por robustecer y dotar de sentido desde los territorios rurales y sus poblaciones.

De manera sucinta, dicho autor nos recuerda que en los años 1950 y 1960 existieron las “Escuelas radiofónicas”, orientadas a alfabetizar la población campesina adulta. A finales de los 60’ llegó la experiencia de “Escuela nueva”, la cual impuso un modelo multigrado y multiedad. Para los años 1970 se desarrolló la experiencia de “Concentraciones de Desarrollo Rural”, donde se propiciaba una formación técnica agropecuaria; esta idea contaba con el apoyo económico del Banco Mundial. En las décadas de 1980 y 1990 se impulsó el Sistema de “Aprendizaje Tutorial y la posprimaria”, modelos que tuvieron como objetivo graduar a los campesinos de la educación básica secundaria e introducir en el debate la idea de modelos de educación flexibles como solución a los problemas educativos del campo.

Paralelo a estos modelos institucionales y privados, también se han desarrollado experiencias comunitarias, campesinas y populares, donde *la educación ha sido abordada con un*

*fin transformador*, expresándose en procesos formativos escolares y no escolares de líderes políticos y ambientales, de comunicadores populares y procesos juveniles, etc, muchos de los cuales tuvieron cabida en el marco de los emergentes paradigmas y experiencias de base como la IAP, la Educación popular, las Epistemologías del Sur y el Feminismo Latinoamericano.

Aunque hoy estos últimos modelos se presentan como tendencias con mucho potencial y pertinencia, lo cierto es que en la actualidad han prevalecido las antiguas concepciones decimonónicas, centralistas, patriarcales y occidentales, donde se ha dejado por fuera el saber propio de los pobladores rurales y, en palabras de Arias (2017) se ha transmitido un currículo general, de carácter nacional, lo que dificulta distinguir lo rural de la educación rural, borrando, según Boix y Buscà (2020), lo que caracteriza la educación rural y la diferencia de la educación urbana.

En la actualidad, producto de algunos cambios que se han venido dando en la sociedad colombiana, entre los que se destaca del acuerdo de Paz firmado por las FARC-EP, la tendencia a resignificar el campo y, con ello, a reflexionar acerca de una *educación rural pertinente*, solidaria con los pobladores de dicho contexto, ha adquirido mayor fuerza y vigencia, lo cual ha posibilitado importantes logros para las poblaciones rurales del país, tales el reconocimiento constitucional del campesinado como sujeto especial de derechos, la creación del programa Pedagogía en Ruralidad y Paz de la Universidad de Antioquia, y el incremento significativo de estudios e iniciativas sobre las ruralidades y la educación rural, avances que señalan el camino de la educación rural como un tránsito necesario que debemos hacer a escala social y sobre todo, percibiéndonos como maestros y maestras, dada la diversidad y complejidad que revisten los contextos territoriales de nuestro país.

En consonancia, siguiendo a Hader Calderón (2022), es importante anotar algunas tesis que, aparte de pertinentes, se sitúan como precedentes para analizar y sobre todo, para contrastar desde esta experiencia investigativa- formativa, puesto que según el profesor referenciado, existe un claro vacío no solo en estos conocimientos necesarios para la práctica pedagógica en contextos rurales, sino propiamente en la formación de maestros rurales, tal como lo expresa en las preguntas hechas en su propuesta de práctica pedagógica profesional “Ser Maestra o Maestro de la Ruralidad y la

Paz”, presentada para maestros y maestros en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales en la convocatoria 2022-2:

¿Cómo contribuyen las ruralidades y la educación rural a la formación de maestros y maestras de ciencias sociales? ¿Cómo vinculan el contexto, la comunidad y las prácticas sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo co-construir currículos en instituciones educativas rurales a partir de lecturas de territorios y prácticas sociales para contribuir al buen vivir de las comunidades rurales? (Calderón, 2022, p. 1)

En relación al maestro rural, Olave Rodríguez, S.A. & Vázquez Atochero, A (2022), Boix (2020) y, particularmente, Montoya, G. et al (2022) en su artículo *La ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestros y maestras*, señalan las competencias y habilidades que debe tener un maestro para enfrentarse a los retos del mundo rural, donde se demanda además de un maestro sensible y apasionado, un profesional capacitado física, mental y emocionalmente; ideas que para nosotros como profesores en formación resultan muy necesarias para adquirir, lo que nos impulsó en esta investigación, puesto que como investigadores que somos en este caso particular, compaginamos con la *concepción del maestro como un actor social y la educación como un fenómeno socialmente vivo*, idea que es fundamentada en el marco de este debate por Arias (2021), cuando dice que:

La escuela rural debería integrar la inquietud por la integración de los saberes campesinos como proyecto educativo rural, y, en concordancia con Lefebvre (1974) nutra esa verdad del espacio que se une a la práctica social y al uso que se le da a la misma (p. 3)

### **1. 3. Planteamiento del problema**

El diplomado en *Minería artesanal, Educación y Paz Territorial* llevado a cabo por la Universidad de Antioquia entre los años 2022 y 2023, nos permitió aproximarnos a las dinámicas sociales, históricas y culturales que se dan en el nordeste antioqueño, a través del diálogo con pobladores y pobladores de Anorí y Amalfi participantes del diplomado, quienes se definen a sí mismos como campesinas(os) mineras(os) o agromineras(os), pudiendo identificar diferentes

problemáticas que condicionan su devenir colectivo y sus potencialidades en términos humanos y naturales que caracterizan este territorio.

Gracias al trabajo interdisciplinar y transversal realizado con las comunidades en diferentes ocasiones, sus voces manifestaron el popurrí de situaciones negativas o con posibilidad de mejora en la región, en sus pueblos y veredas, principalmente en términos económicos y ambientales, pues, la minería como actividad económica principal, aunque deja unos réditos importantes para la economía familiar, va desgastando de manera irremediable y acelerada la tierra que habitan, siembran y cultivan día a día.

En términos pedagógicos, educativos y sociales, los líderes y lideresas evidenciaban un gran vacío por parte de las escuelas y sus educadores, pues en las instituciones educativas poco o nada se habla de la minería, de su historia, de su reglamentación, de aquellos proyectos en nuestros ríos, montañas y aire; poco o nada se menciona en consecuencia de su importancia, de la responsabilidad ambiental y social que la minería debe conllevar. Mucho menos se sabe de los mineros y mineras, padres y madres de niños que asisten a las escuelas mientras ellos trabajan; de las grandes empresas extractivistas no se puede ni hablar.

A partir de las diferentes sesiones del diplomado pudimos observar que las mujeres juegan un papel destacado dentro del mundo rural, pues sobre ellas recaen diferentes funciones no sólo familiares, sino también sociales y económicas, que la hacen, por un lado, adquirir los saberes y experiencias que propician estas situaciones, como también ser testigas directas de la historia de sus comunidades, y a su vez, conocer de primera mano las necesidades de su territorio. Sin embargo, aunque la voz de las mujeres rurales está dotada de una amplia experiencia y significado, ésta no ha sido reconocida, pasando desapercibida para la sociedad, pero no así para ellas, quienes a través de las conversaciones que tuvimos y en los momentos en los que el diplomado se los permitía, dejaban claro que querían hablar, a viva voz, de sus experiencias y saberes, hasta ahora ignoradas por un sistema patriarcal y desigual que nos las escucha.

Al margen de los conocimientos adquiridos en espacios de educación formal o informal, es sabido que la mujer campesina se ha convertido, (en un contexto y en una cultura adversa), en un

referente educativo en el mundo rural, en tanto ha sido portadora de diferentes saberes contextuales que emergen de su cotidianidad, tales como la partería, la herbolaría, el cuidado del medio ambiente, la mística, los sueños, los ciclos lunares, el conocimiento de sus cuerpos y de su valor como madres y, claramente, esto genera que ellas ocupen papeles protagónicos en su comunidad.

En este sentido, es posible afirmar que el modelo educativo, político, social, histórico y cultural de Colombia, se ha ido encargando de discriminar las voces de estas mujeres lideresas en el mundo rural, a la par que el modelo pedagógico, los docentes y las escuelas no han podido subsanar de manera suficiente las brechas que se generan gracias a las desigualdades entre géneros, entre estratos sociales, entre ciudadanos urbanos y rurales, desatendiendo un sinnúmero de asimetrías que se dan en la Colombia rural, razón por la cual, las mujeres, jóvenes y adultos (y es el caso de la población con la que trabajamos particularmente) se ven sometidas a diferentes tipos de violencias (epistémica, política, social, cultural, entre otros) que las dejan en un lugar marginado estructuralmente, condicionando de manera negativa sus cuerpos, sus historias de vida y sus posibilidades de desarrollo personal y colectivo; situación que, de forma estructural y cultural, reducen de forma considerable las posibilidades reales que ellas tuvieron para desarrollarse en el seno de sus comunidades. No obstante, huelga decirlo, parece ser que las nuevas generaciones se están encargando de que nadie más deba heredar las diversas opresiones que atravesaron sus generaciones pasadas con sus madres, abuelas y hermanas.

Así, los conocimientos y concepciones que se han tejido, por ejemplo, del clima, del cuidado, de la partería, de la herbolaría, de la mística, o acerca de las temporalidades, los sueños y el milagro de la vida, en general, han atravesado una estratificación de género que, naturalmente, ha erigido una asimetría entre la valoración que se da de estos conocimientos con respecto a las mujeres, el resto del mundo y a la educación rural impartida en nuestro país.

Paralelamente, asumimos que el invisibilizado aporte de las mujeres campesinas a la construcción del país y a las propuestas de educación rural en general, va dejando opacadas y ocultas una gran variedad de herramientas empírico-prácticas e históricas que atienden a saberes territoriales, los cuales, a partir de las memorias, tradiciones y formas de identificación y relacionamiento femenino, se han constituido y transformado con el paso del tiempo.

Lo anterior, nos lleva a formularnos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo visibilizar los saberes y experiencias a algunas mujeres campesinas mineras de Amalfi y Anorí a partir de una propuesta de educación rural pertinente basada en sus historias de vida?

## **1.4. Objetivos**

### ***1.4.1. Objetivo General***

- Visibilizar los saberes y experiencias de algunas mujeres campesinas mineras de Amalfi y Anorí a partir de una propuesta de educación rural pertinente basada en sus historias de vida.

### ***1.4.2. Objetivos Específicos***

- Identificar a partir de las historias de vida de cuatro mujeres campesinas mineras el papel desempeñado por ellas en sus territorios.
- Analizar los procesos formativos que han permitido a cuatro mujeres campesinas mineras de Amalfi y Anorí constituirse como lideresas dentro de sus comunidades.
- Construir una propuesta de educación rural pertinente que visibilice y vincule los saberes y experiencias de algunas mujeres campesinas mineras de Amalfi y Anorí.

## **1.5. Justificación**

En aras de ir superando la deuda histórica para con el mundo rural colombiano, se considera pertinente generar propuestas pedagógicas que devengan del diálogos de saberes, donde se posibilite el surgimiento de procesos educativos que vinculen los conocimientos y prácticas del sujeto y sujeta campesina, dándole lugar así a sus cosmovisiones y saberes en su propia formación

y lenguaje, de forma tal, que se pueda desarrollar entonces una educación contextualizada posibilitadora para el desenvolvimiento favorable de la vida de quiénes el campo habitan, desarrollando habilidades y prácticas que tengan pertinencia en su contexto, tratando así de superar la clásica dicotomía que se da entre las necesidades de las comunidades con los planes educativos que se diseñan para estas desde escritorios en la capital del país.

Los discursos e imágenes sobre los que se ha construido el currículo en la escuela rural se han fundamentado en una visión modernizadora, industrial y competitiva. Dichos discursos deben ser develados en la medida en que se investiga el horizonte de vida, los ritmos, símbolos, formas de nombrarse y asumirse de las comunidades rurales, y en nuestro caso particular, de mujeres campesino mineras de Amalfi y Anorí.

La escuela, como espacio socialmente vivo, debe ser un promotor y gestor de nuevas posibilidades, dando así una respuesta real que atienda a las circunstancias sociales, culturales, económicas y políticas que en las comunidades campesinas tengan lugar. Tanto los docentes como la escuela en sí misma, deben ser elementos determinantes en la consolidación de relaciones interpersonales e intrapersonales que, en el contexto de la construcción de la paz en Colombia, permitan otras formas de aprender, de hacer, de enseñar y de habitar el espacio, contemplando la vida como un valor en sí mismo, donde la acción y la transformación del campo sea un interés orgánico y organizado de quienes emprenden la misión de enseñar, pues, la función social de la escuela debería propender por un mundo más justo y equitativo.

En este sentido, queremos aportar a la construcción de la escuela como un agente de promoción cultural y escenario socialmente vivo dentro de la dimensión territorial, donde le compete al maestro integrar las divergentes manifestaciones del mundo de la vida rural en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos, con miras a construir un tejido social fundamentado en las premisas de la paz y la diversidad. Esto nos llevó a asumir el reto de vincular la presente investigación con la población rural, decisión que corresponde tanto a una posición ético – política, como a una decisión académica, pues ya autores como Fals Borda y Enrique Dussel, asignaron la tarea de “rehacer la racionalidad desde todas aquellas categorías que mientan alguna alteridad: Otro, oprimido, pobre, no-ser, bárbaro, nada, mujer, alumno, pueblo, Dios, etc.”

(Cerutti, 2006, p. 73) lo que nos lleva, por antonomasia, a notar la importancia de visibilizar las historias de vida de cuatro mujeres campesinas mineras de cara a la generación de una propuesta de educación pertinente al contexto rural.

Desde este contexto asumimos el reto de generar un pequeño aporte que parta de la universidad pública, pero que recoja las voces de aquellas sujetas subalternizadas, pero en constante resistencia, que son ejemplo de resiliencia, portadoras de conocimientos y de un gran potencial pedagógico y político que serían útiles a un ejercicio educativo que se reflexione en medio de la práctica soluciones reales a las asimetrías antiguamente erigidas en el mundo rural. Pero vale la pena decirlo, este no es un esfuerzo únicamente nuestro, sino que a éste nos sumamos, dado que dichas disimetrías están siendo superadas desde hace varios años ya (aunque a paso lento), gracias a las luchas infatigables de diferentes colectivos e individuos que, desde el campo y la academia en todo el mundo han pronunciado su voz.

## 2. Horizontes teóricos de sentido

### 2.1. El género: Matriz omnipresente en las relaciones sociales

Al hablar de la mujer, como categoría que nos compete en tanto investigadores del presente trabajo, nos estamos refiriendo según las palabras de la antropóloga mexicana Marcela Lagarde “al género femenino y su condición histórica; (el cual) expresa el nivel de síntesis más abstracto: su contenido es el ser social genérico. Cuando se habla de la mujer se alude al grupo sociocultural de las mujeres” (Lagarde, 2014, p. 89).

La mujer, como sujeto individual y colectivo, representa, articula y padece, un conjunto de circunstancias, características y cualidades que se les han atribuido según su *género*, dado que históricamente se han ido configurando unos determinados roles que las han encasillado bajo condiciones históricas que relegan sus vidas a patrones socioculturales en constante detrimento de sus posibilidades de realizarse económica, educativa y políticamente, bajo una serie de imposiciones que sustentan una lógica patriarcal, como regla general, casi que en el mundo entero. Por eso, es necesario que como sociedad comprendamos (si de verdad pretendemos transformar esta situación), la manera en que el género se ha convertido en una matriz omnipresente y reguladora de las relaciones sociales, dejando en un grado diferente - por no decir inferior - de ciudadanía a las mujeres dentro de diferentes sociedades.

Las relaciones de género se han visto reproducidas de manera regular por hombres y mujeres de todas las edades, que, siendo ignorantes reproductores o beneficiarios de múltiples comodidades, han formado parte de una sólida estructura masculinizada que se ha difuminado como un fundamento ideológico, en el cual, siguiendo a Segato (2016b), vemos que sus raíces tienen “un tiempo tan largo como el tiempo de la especie, un tiempo lentísimo, mucho más que el de la historia de las mentalidades. Es un tiempo casi cristalizado, parece un tiempo natural” (p. 153).

Es fundamental entonces hacer lecturas complejas en torno al género, dado que, en el contexto latinoamericano, éste se ve agudizado por varios factores que se pueden leer como legados

de los procesos de colonización que se dieron en nuestro territorio, entre ellos: racismo estructural, violencia doméstica, estados débiles y poco preocupados por sus pobladores y una consecuente pérdida de seguridad, acompañada de marginalización y desigualdad, situaciones que son el pan de cada día para un gran sector de la población latinoamericana, con gran variedad de víctimas en su proceso, En este sentido, consideramos pertinente retomar de nuevo a Segato (2016a), quien en nos hace un llamado crítico para asumir el género como una categoría teórica y epistémica central en procesos de reflexión/transformación social:

No se trata meramente de introducir el género como uno entre los temas de la crítica descolonial o como uno de los aspectos de la dominación en el patrón de la colonialidad, sino de darle un real estatuto teórico y epistémico al examinarlo como categoría central capaz de iluminar todos los otros aspectos de la transformación impuesta a la vida de las comunidades al ser captadas por el nuevo orden colonial moderno (p. 111)

Vale la pena resaltar que este desafío ya venía siendo planteado hace muchos años en el contexto global y latinoamericano, incluso en el campo educativo, gracias a diferentes autoras y autores de la talla, por ejemplo, de Freire (2015), quién, en diferentes entrevistas dadas en el siglo pasado, ya señalaba la importancia de pensar las problemáticas mundiales según unos lentes distintos e innovadores, dado que

La seriedad y la complejidad de la cuestión del género exigen una reflexión conjunta con un riguroso análisis del fenómeno de la opresión. Eso también requiere nuevas prácticas pedagógicas para alcanzar ese sueño de lucha por la liberación y por la derrota de todas las formas de opresión (p. 141)

En procesos históricos de larga duración, los cambios o transformaciones que se dan en el seno de diferentes tiempos y espacios suelen ser lentos y paulatinos, dado que las estructuras sociales, políticas, culturales y económicas así lo condicionan; a su vez, transformar las mentalidades de la gente puede ser un proceso aún más lento, situación de la que da cuenta la historia de la mujer latinoamericana y, para nuestro análisis concreto, *la mujer rural*, diferenciada

y marginalizada al interior espacio doméstico en pro de la posición masculina, ubicada en el ámbito público y social de la vida.

## **2.2. Mujeres Rurales: Sabedoras, lideresas, productoras y cuidadoras de vida en los territorios**

En la presente investigación se parte de la premisa que las mujeres rurales han sido edificadoras de experiencias productivas, socioculturales, educativas, de liderazgos comunitarios y de conocimiento que están comenzando a ser reconocidas socialmente, aunque desde siempre se han caracterizado por ello, demostrando así que la resiliencia y la dignidad las han acompañado desde que existen, puesto que sus saberes, de corte ancestral, (transmitidos a través de los años de mujer a mujer a partir de la oralidad en numerosos casos) han sido aprendidos y aprehendidos por ellas a pesar de sus condicionantes adversos, reivindicando así sus sentires para con el mundo. Es posible señalar la existencia entonces, de diferentes culturas senti-pensadas desde el fuero femenino, las cuales han tomado lugar dentro de distintas comunidades rurales en Colombia, constituyéndose éstas en un motor de numerosos procesos sociales que cada vez cobran más vigencia y relevancia.

Siguiendo la línea de lo hasta aquí expuesto, y trayendo a colación a Zuluaga, Mazo y Gómez (2018), podemos afirmar que en las diferentes geografías, profundidades y complejidades del campo colombiano, ha sido la mujer rural una sujeta activa en las dimensiones sociales, políticas y económicas que habitan y las habitan. Las mujeres rurales, han demostrado que ellas, individual y colectivamente, son sujetas con consciencia de las estructuras sociales desiguales que las condicionan y que han condicionado a sus hermanas, madres, amigas y a todo su colectivo en tanto tal. Las autoras anteriormente mencionadas, a partir de sus investigaciones publicadas en un libro titulado *Agroecología en femenino* expresan que

Las mujeres campesinas participan en iniciativas diversas que incluyen la conservación e intercambio de semillas, la oposición al uso indiscriminado de agrotóxicos, el fomento de alternativas ecológicas, la producción y mejora de calidad de alimentos para el autoconsumo, la venta de los mismos, la conservación y restauración de agroecosistemas,

el uso y la promoción de tecnologías apropiadas a la defensa del agua y de los bosques, por mencionar algunas. En definitiva, las mujeres son gestoras de la subsistencia. Con base a lo anterior, como lo han expresado Dianne Rocheleau y colaboradores (2004), las mujeres suelen tener una fuerte presencia en los movimientos de base que trabajan por mantener y desarrollar sus propios espacios en el planeta a través del manejo cotidiano del paisaje que habitan (p. 38)

Las mujeres del mundo rural, invisibilizadas y condicionadas en negativo, raramente han escogido el camino de la sumisión a sus circunstancias y, siempre le han apostado a luchar de manera directa contra la desigualdad y un futuro sin esperanza. Las estructuras opresivas históricamente construidas en pro de los hombres ya no son una realidad inevitable, sino que, gracias a sus esfuerzos colectivos e individuales, es notable que han hecho de sí mismas agentes claves para alcanzar transformaciones económicas, ambientales y sociales que las benefician a ellas y a sus redes sociales y familiares.

El patriarcado, como un principio ordenador base en las relaciones sociales a lo largo de la historia, relegó a la mujer a un segundo lugar, legitimando al mismo tiempo, el papel y poder preponderante del hombre por encima de aquella. Chimamanda Ngozi Adichie (2018), en su libro “El peligro de la historia única”, nos ayuda a entender la manera en que dicho sistema ordenador, es capaz de generar jerarquizaciones entre unos y otros, tomando en cuenta que el “Poder es la capacidad no solo de contar la historia de otra persona, sino de convertirla en la historia definitiva de dicha persona” (p. 19).

Por esto, si pretendemos cambiar la perspectiva que se nos ha mostrado a lo largo de la historia, debemos partir de otras historias y ejemplos de resiliencia que se tejen en el campo colombiano, tal como se ha presentado en Marialabaja, municipio del Caribe de nuestro país, ubicado en el departamento de Bolívar, en el cual, producto de diferentes problemáticas tales como el conflicto armado interno y el monocultivo de palma de aceite, se ha empujado a la población (principalmente femenina) a reinventarse y reinventar sus prácticas en torno a la alimentación, al mercado y al cuidado de la vida. En este sentido, Restrepo y Zuluaga (2020), en su artículo *Mujeres*

---

*campesinas ante el desplazamiento y despojo de tierras. Experiencias y resistencias a través de la alimentación en Marialabaja, Colombia, nos narran que*

Las mujeres entrevistadas no solo han realizado acciones individuales, comunitarias y organizativas como estrategias de resistencia para luchar y vivir en sus territorios; también han sido participes y han organizado encuentros en el municipio Marialabaja sobre los derechos de la mujer rural y las violencias de género (los días 8 de marzo, día internacional de la mujer; 15 de octubre, día internacional de la mujer rural, y 25 de noviembre, día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer), con el fin de sensibilizar y apoyar a otras mujeres de sus comunidades en la transformación de situaciones sociales que las excluyen y ocultan (p. 26).

La apuesta por un mundo más sostenible (en términos medio ambientales, políticos, económicos, humanos, entre otros) y justo, es una bandera de las luchas femeninas alrededor del mundo, y en Colombia se puede afirmar que es casi una norma general. Porque como bien lo plantea Martínez (2018), haciendo alusión a la mujer anoriseña:

A pesar de estas problemáticas, las mujeres rurales han llevado a cabo una serie de acciones de gran relevancia para el sostenimiento de la vida en los diversos territorios, lo que les ha significado organizarse, tejer relaciones, usar espacios, gestionar recursos, entre otros (p. 3)

Las mujeres rurales en Colombia han sido ejemplo de resistencia y lucha por cuidar la vida en todas sus expresiones, tal como lo señala Amariles (2020), en su trabajo de investigación *Un rostro con Diversas Voces. Contribuciones de las Mujeres Campesinas a una Pedagogía Intercultural Crítica*, donde reconoce un amplio espectro de historias, experiencias y diversas muestras de empoderamiento femenino:

En este sentido, las mujeres campesinas desde las experiencias construidas y compartidas han generado acciones a partir de las cuales, recordar y comprender, tras cada paso dado, que son sus manos, esas que siembran la tierra y recogen el fruto, las que han mitigando una y otra vez el hambre y la pobreza, las que han cuidado y preservado la naturaleza; de

ahí, la importancia de reconocerse y ser reconocidas como sabedoras, creadoras, como herederas de conocimientos, tradiciones y ritos que toman forma tras las experiencias configuradas y compartidas; experiencias que cuidan y mantienen la vida en movimiento, que desmercantilizan, descolonizan y a su vez, despatriarcalizan las realidades habitadas (p. 67)

No obstante, en Colombia la estructura patriarcal imperante pareciese desconocer a todo momento estos aportes históricos de las mujeres en nuestra sociedad, lo cual se ve reflejado por ejemplo, en condiciones cada vez más inequitativas y desiguales entre mujeres y hombres en el ámbito laboral, sobre todo en los contextos rurales, pues aunque las mujeres tengan la edad, fuerza y todas las capacidades necesarias para trabajar, el mercado laboral, consecuente con la estructura patriarcal de la sociedad, las deja al margen del mismo, obligándolas a trabajar al máximo para poder devengar el salario mínimo (cuando no menos) o dejándolas sin trabajo directamente.

Esta situación ha sido documentada ampliamente en el libro *Mucho camello, poco empleo: por qué el trabajo de las mujeres en Colombia es escaso, desvalorado y mal remunerado* el cual fue publicado en el 2021 en la editorial de la Universidad de los Andes, en el cual Laura Porras y Natalia Ramírez fueron las editoras académicas. Consideramos bastante aportante al presente trabajo varios de los artículos allí compendiados, dado que permitió acercarnos teóricamente a las estructuras económicas, laborales y salariales que imperan para las mujeres en Colombia. Siguiendo sus palabras sostenemos que:

Para ilustrar cómo el trabajo de las mujeres es escaso, desvalorado y mal remunerado, en *Mucho camello, poco empleo* usamos un tecnicismo para diferenciar entre *camello/trabajo* y *empleo*. Entendemos *camello* y *trabajo* como sinónimos que hacen referencia a cualquier actividad humana remunerada o no remunerada, en la cual se pone al servicio propio o de otros la fuerza de trabajo con el propósito de alcanzar una meta. En contraste, entendemos por *empleo* únicamente el trabajo remunerado. Así, el título hace alusión al hecho de que las mujeres camellamos/trabajamos mucho, pero nos empleamos poco. Por ejemplo, el trabajo de cuidado no remunerado sigue siendo realizado casi exclusivamente y sin mayor reconocimiento por las mujeres, mientras que nuestra participación en el mercado laboral

todavía es muy inferior a la de los hombres, y aun cuando participamos, obtenemos salarios inferiores por trabajos similares (Porras y Ramírez, 2021, p. 12)

La diferenciación que se hace entonces entre estos conceptos vinculados al trabajo en Colombia, que pueden aplicar tanto para hombres como para mujeres, no son arbitrarios y aunque partan de palabras no muy técnicas como en el caso del “camello”, notamos que el uso de estos conceptos cotidianos sirven para generar diferenciaciones entre lo que implica el trabajar de manera remunerada (emplearse) y el trabajo del día a día de la mujer en Colombia, que suele ser más absorbente y menos reconocido, tanto en términos salariales como en lo que respecta a nombrar todas estas actividades como trabajo y darles un estatuto tal.

De este modo, vemos que la situación y la lectura que se hace de la mujer en general, y de la mujer rural, en particular, está siendo transformada desde adentro, por ellas mismas, bajo sus propias producciones teóricas y desde sus propias voces, creando una interpretación del mundo que no concibe encasillarlas ni limitarlas al ámbito de lo privado - doméstico. Esto da cuenta a su vez de que las mujeres rurales, urbanas, bien sean académicas o trabajadoras, han logrado concebir la historia quizás en la misma línea que Freire la planteó durante toda su producción teórica: *la historia como posibilidad*.

### **2.3. Saberes campesinos: bases de una educación rural desde el sentir pensar con la tierra**

Darle valor y sentido a la educación rural desde las voces de sus mismos habitantes, y las historias de vida de cuatro mujeres campesinas - mineras, implica abordar el tópico referente a los *saberes campesinos*, los cuales, junto con *las experiencias*, componen el bagaje de reflexiones y preocupaciones que históricamente ha construido el campesinado en Colombia, quien, como hemos señalado, ha sido invisibilizados, y, por tanto, omitido sus voces en los procesos educativos formales.

Por eso, para identificar los saberes y experiencias que las mujeres campesinas - mineras del nordeste antioqueño pueden proporcionar para la construcción de una propuesta de educación rural pertinente, es importante considerar como parte de un tejido cultural y constituyente de su

mundo de la vida en la ruralidad, el sentido que hila las identidades, el lenguaje, los conocimientos locales, las prácticas, los ritos, etc., que tejen, en síntesis, la trama cultural de la ruralidad.

Por eso, partiendo de la incompletud de la cultura señalada por la episteme alterna desarrollada, Arias (2021) en *El campesinado en la educación rural: Un debate emergente*, dice que para asociar las dinámicas de los campesinos como sujetos se debe comprender la dimensión cultural de los mismos, explicando por ejemplo que “existe un desconocimiento sobre cómo se identifican los campesinos” y propone que “una manera de conocerlo es mediante sus propias narraciones o discurso” (p. 7)

Respecto a las prácticas campesinas, es menester citar a Porto (2009), quien afirma certeramente que, en *el hacer* hay un saber inscrito y no necesariamente escrito, lo cual complementa expresando que

En el hacer existe siempre un saber – quien no sabe no hace nada -. Hay una tradición que privilegia el discurso – el decir – y no el hacer. Todo decir, como representación del mundo, intenta construir/inventar/controlar mundos. Pero hay siempre un hacer que puede no saber decir, pero el no saber decir no quiere decir que no sabe. *Hay siempre un saber inscrito en el hacer*. El saber material es un saber del tacto, del contacto, de los sabores y de los saberes, un saber con (el saber de la dominación es un saber sobre). Hay un saber inscrito y no necesariamente escrito (p. 132)

Por lo tanto, es importante referenciar también al Instituto Colombiano de Antropología e Historia -ICANH- con su estudio *Conceptualización del campesinado en Colombia. Documento técnico para su definición, caracterización y medición* (Saade, 2020). puesto que en éste se determinan algunas dimensiones que se deben considerar a la hora de trabajar con el campesinado en Colombia, planteando entonces *la dimensión territorial, la dimensión productiva, la dimensión organizativa y como no, la dimensión cultural del campesinado*, sobre la cual refiere que

El campesino es un sujeto colectivo, de carácter intercultural en su configuración histórica, pues sus relaciones se tejen y han tejido con otras comunidades tanto rurales como urbanas.

La dimensión cultural de las comunidades campesinas se vincula a todas aquellas prácticas y formas de expresión asociadas con memorias, tradiciones y formas de identificación<sup>6</sup>. Estas prácticas son de carácter colectivo (se transmiten de generación en generación) y son dinámicas (cambian con el tiempo y obedecen a las condiciones específicas de cada territorio). Tienen un contenido simbólico que se expresa en la vida cotidiana de las comunidades, a través del cual se reproduce la memoria individual y colectiva y se generan escenarios de cohesión social y de gestión comunitaria de conflictos. La vitalidad cultural de las comunidades campesinas se expresa en sistemas de valores, tradiciones y prácticas compartidas, que son susceptibles de ser caracterizadas...Se precisan los ejes centrales a tener en cuenta: Diversidad cultural del campesinado; diversidad social del campesinado; formas de reproducción cultural del campesino; identidades; arraigos e identificaciones campesinas; concepciones y conocimientos campesinos (pp. 23 - 24)

Avanzando en este razonamiento y refiriéndonos ahora en concreto a los saberes y experiencias campesinas, se puede agregar desde el estudio *Educación Rural Y Saberes Campesinos En Tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT) 2004 a 2012* de la autoría de Arias (2014), que los saberes campesinos están asociados a un *lugar*, por lo que este autor cita a Escobar (2011) para argumentar que estos se deben considerar desde varios puntos de vista. A saber, “desde su relación con el entendimiento básico de ser y conocer, hasta su destino bajo la globalización económica y la medida en la que sigue siendo una ayuda o un impedimento para pensar la cultura” (p. 113)

De manera análoga, la británica Doreen Massey (2004), recoge en su artículo *Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización*, algunos planteamientos que son recurrentes cuando se habla de lugar o procesos locales, que en este caso

---

<sup>6</sup> Según el ICANH (Saade, 2020), tales formas de expresión incluyen: 1) *Conocimientos tradicionales campesinos: formas de educación campesina y culinaria*; conservación, recuperación y cuidado de semillas nativas o tradicionales, y medicina tradicional; 2) *Prácticas económico-productivas*, de conservación y conocimiento de la naturaleza, producción artesanal, formas propias de intercambio y mercados; 3) *Prácticas relacionadas con el territorio y el hábitat*: historia oral, utilización de espacios culturales, construcción tradicional (viviendas o acueductos comunitarios), territorialidad y organización social; y 4) *fiestas, deportes y artes populares*: festividades tradicionales o religiosas, artes populares y deportes tradicionales (p. 23).

sirve para dar entender la concepción de saberes campesinos sobre la que se sustenta esta investigación, en donde se dice que en el

Lugar y espacio existe una letanía de palabras que se usan con frecuencia para evocar el “lugar”: experiencia vivida, el mundo real, el mundo concreto, radicado, arraigado, lo cotidiano, vivido... es decir, hay una evocación persistente de la autenticidad y de la significación (p. 80)

En concordancia con lo anterior, los autores y autoras referenciados han sido consistentes en el planteamiento teórico que, parafraseando a Escobar (2000) nos propone que los modelos locales evidencian un arraigo especial a un territorio, siendo este “territorio concebido como una entidad multidimensional que resulta de los muchos tipos de prácticas y relaciones; y también establecen vínculos entre los sistemas simbólico/culturales y las relaciones productivas que pueden ser altamente complejas” (p. 72).

Ahora bien, reconocidos los saberes campesinos como parte de una dimensión cultural, donde los filamentos que la componen estructuran una compleja vida social, es preciso apuntar considerando que este trabajo fue hecho con mujeres lideresas en sus comunidades; que este ejercicio se perfila entonces como una oportunidad para revalorizar lo rural y dignificar la educación desde los mismos habitantes, permitiendo incluso recoger estos acumulados y recrearlos con el fin de “abonar enormemente a la formación de una nueva ciencia” (Núñez, 2004, p. 8) tal como lo dice Jesús Núñez en *Los Saberes Campesinos: Implicaciones para una Educación Rural*, cuando habla de “sentar las bases para una Pedagogía de los Saberes Campesinos que, desde la reconstitución de los conocimientos locales, incida en la búsqueda de una educación rural con mayor pertinencia social y cultural” (p. 1).

Para simplificar la misión asumida respecto a los saberes campesinos, se considera clave dejar claro que estos son entendidos como una *actividad práctica situada*, ligada a las experiencias de vida de los sujetos dado que según Núñez

En tanto el saber campesino -inserto dentro del conocimiento local, común, "popular" o cotidiano- es un "conocimiento empírico, práctico, que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales; aquél que ha permitido crear, trabajar e interpretar el mundo con los recursos de la naturaleza (Fals Borda citado por Mendoza, 1995, p. 126) (2004, p. 8)

Llegados a este punto, vale la pena preguntarnos, tal como lo hacen Arias (2014, 2017, 2021) y Núñez (2004), por el lugar que han tenido los saberes campesinos en la escuela, por cómo integrarlos, por cómo darles estatus académico, por la educación rural que quieren estas poblaciones y muchas más cuestiones que hacen parte de esta misión de “Sinergizar la sabiduría campesina con los conocimientos científicos tradicionales” (Núñez, 2004. P, 9), la cual implica y deviene, siguiendo los dos autores señalados, en la revalorización de los saberes campesinos desde una corresponsabilidad de la institucionalidad educativa, la cual implica

Diseñar con las particularidades territoriales y culturales campesinas, pensar la diversidad de regiones del país, la educación rural debe asignar valor y estatus académico a los saberes locales –campesinos-, facilitar la construcción de una herramienta teórica y metodológica sobre los modos en que se produce el aprendizaje campesino, diseños curriculares participativos (Arias, 2017, p. 8)

Cabe decir que esta perspectiva de los saberes campesinos posibilita, además, pensar la formación profesional de una manera más compleja y holística, pues lleva al educador a asimilar varios puntos de vista, abandonando la atomización y el academicismo occidental, para incluirse en el rico y profundo saber popular y contextual, permitiéndole seleccionar contenidos y metodologías más apropiadas para el medio, como ser un actor social del mismo, afianzando de este modo la educación como un praxis política transformadora, tal como se ha venido entendiendo y reafirma Núñez (2004) cuando dice

La educación, como proceso vital en la transformación de las sociedades, ocupa un rol fundamental en el diálogo intercultural para tender puentes entre los saberes acuñados en las culturas campesinas y los saberes acreditados por la ciencia. Estas posibilidades de

interrelación suponen repensar el sistema educativo para revitalizar las culturas locales dentro de nuevos referentes contextuales e institucionales que le otorguen pertinencia y voz propia a los procesos de formación de los grupos sociales rurales. (p. 9).

#### **2.4. Educación rural pertinente: Educación territorializada y situada con una praxis transformadora**

La educación en el medio rural ha estado permeada desde sus inicios por la vieja concepción sobre lo rural<sup>7</sup>, develada por Pérez (2001), lo que ha resultado en el abandono en muchos aspectos, generando desventajas para sus comunidades. Este hecho se evidencia en la ausencia de una definición concisa sobre lo que significa la ruralidad, como en la misma brecha que se ve entre la educación en las ciudades y la educación en el campo, donde estos últimos tienen grados de escolaridad más bajos, dos argumentos expuestos por Arias (2014, 2017, 2021).

Retomando a Zamora (2010) en palabras de Molina (2019) “la educación rural, o más bien, lo rural en la educación se ha visto desde tres perspectivas; a) cuando lo rural no se define, se localiza; b) lo rural definido indirectamente por los programas asociados con este medio; c) lo rural visto y definido desde las prácticas de los educadores” (p. 75).

Estas perspectivas tuvieron avances en los años 90 a partir de diferentes modelos educativos, los cuales empezaban a introducir la idea de una educación pensada desde los contextos rurales. Estas experiencias son el “caso de la Escuela Nueva o el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), entre otros” (Perfetti, 2003, p. 167; Arias, 2017, p. 33).

La puesta en marcha de los modelos flexibles, los avances desde la academia, los movimientos campesinos, las experiencias de programas etno-educativos de comunidades indígenas y afro, los modelos de educación propia y educación popular, las líneas de investigación sobre pedagogía rural y las nuevas perspectivas de lo rural que se vienen dando desde el año 2000,

---

<sup>7</sup> Edelmira Pérez (2001) “la vieja concepción de lo rural como lo atrasado y el énfasis puesto en los procesos de industrialización, han generado en estos países crisis de magnitudes impredecibles, con el aumento de la pobreza, el desempleo, la generación o agudización de conflictos por la tierra, y procesos de luchas internas con características de guerra como es el caso actual en Colombia” (p. 5)

han aportado a la re-configuración de una idea más amplia y plural sobre la educación rural, pero que requiere seguirse profundizando a partir de las experiencias pedagógicas de las y los educadores que trabajan en la ruralidad.

Boix (2014), concibe “la escuela rural como generadora de capital social local” (p. 14), en tanto tiene una dimensión territorial que le caracteriza:

Una visión interdisciplinar (cultural, social, espacial, económica, política) del ámbito rural, en la cual prevalece un sistema de interacciones sociales y organizadas entre sí que junto con instituciones estructuradas de carácter público y/o privado fortalecen las capacidades de los principales actores educativos rurales. La escuela es uno de estos actores, de hecho, su principal actor educativo, y como tal juega un papel clave en la progresiva transformación que viene sufriendo el territorio rural (Boix, et al, 2020, p. 5)

Esto coincide con la postura de Arias (2017), quien sostiene que la educación rural, entendida como práctica social, es participativa y acoge y potencia los saberes campesinos. Pero advierte que la educación rural no se torna relevante porque estudie el campo, “sino porque se integran sus saberes, la cosmovisión, la cultura y experiencias de la vida cotidiana de sus pobladores, y la relación con otras maneras de aprender, del hacer y del enseñar” (Arias, 2017, p. 30).

Lo territorial es también una de las dimensiones definidas para la conceptualización del campesinado en nuestro país en el documento técnico elaborado desde el ICANH (Saade, 2020), dado que las campesinas y los campesinos son sujetos territorialmente diversos

[...] quienes a través de sus diferentes maneras de apropiar el entorno obtienen productos e ingresos con los que procuran su subsistencia, los cuales son también la base para la construcción de redes y relaciones con su comunidad. Por lo anterior, la vida campesina se constituye en una red de vínculos sociales expresada territorialmente en comunidades, veredas, corregimientos, minas, playones, entre otros, y se desarrolla en asociación con los ecosistemas, lo que configura la diversidad de comunidades campesinas a caracterizar (p.20).

Algunas relaciones que se pueden considerar desde esta dimensión territorial son: vínculos, tenencia y uso de la tierra, relación que establece con el medio ambiente y los recursos naturales, relaciones urbano-rurales, conflicto interno y desplazamiento forzado (Saade, 2020).

La trama territorial y cultural que envuelve la educación rural y al campesinado es para nuestra investigación, un referente muy importante de interpretación para comprender las historias de vida de las mujeres campesinas – mineras partícipes del proyecto y construir propuestas pedagógicas situadas, contextualizadas, que tengan en cuenta la dimensión cultural, territorial, productiva y comunitaria del campesinado, que le den pertinencia a la educación como una praxis transformadora (Ghiso, 2015), pues como bien afirma Arias (2017):

No solo se trata de asistir a la escuela para aprender contenidos, los saberes deben responder la vida colectiva del campo, deben relacionarse con el medio ambiente, con las plantas, y el trabajo agrícola, con la huerta, la lluvia y las fases de la luna: ¿qué elementos del medio se integran a la práctica docente?, ¿cómo se constituyen los programas educativos y las mallas curriculares? Con una pedagogía que hable de las vías, de los caminos, de la diferencia entre las tonalidades del verde de las montañas, de los problemas en salud, de la minería, de la felicidad, la ternura y el sentir de los propios saberes como moradores del campo (p.61)

Por ello, la educación rural debe favorecer el cumplimiento de principios y fines relacionados con la participación, autonomía, liderazgo, contextualización, y ser un lugar especial para “discutir el agro, la producción agrícola, la vida social, la familia en el campo, la falta de tierra, el acceso de vías y todo tipo de actividad propia de la vida cotidiana de la ruralidad” (Arias, 2014, p. 74).

### **3. Metodología: Abriendo caminos hacia una educación rural pertinente desde el sentipensar con mujeres campesinas mineras de Amalfi y Anorí**

#### **3.1. Paradigma, enfoque y método**

La presente investigación se enmarca en el paradigma de la investigación cualitativa, el cual nos permitió conocer de forma participativa y mancomunada la realidad de cuatro mujeres campesinas mineras de Amalfi y Anorí, y, a través de sus historias, acercarnos también a la comprensión de sus respectivas comunidades desde sus propias voces, a partir del diálogo de saberes, sus vivencias y sus formas de habitar, sentir y pensar sus territorios.

La interacción y la concertación con ellas nos permitió articular diferentes miradas y perspectivas, tanto desde la academia como desde los saberes campesinos que les acompaña, propiciando así que de una forma significativa se pudiese leer y abordar la realidad social de las mujeres rurales de Amalfi y Anorí, problematizando sus vivencias, sus prácticas, sus discursos, su papel en el territorio, su proceso formativo a lo largo de la vida, y las condiciones de inequidad que se manifiestan en la cotidianidad de quienes habitan estos territorios, pues en palabras de Arias (2014), es importante “aprovechar el saber empírico y científico que reposa en los campesinos, formando una escuela abierta a la vida y para la vida” (p. 75). Además, esto se inscribe metodológicamente con lo enunciado por Galeano (2004):

El proceso metodológico cualitativo se propone la comprensión de la realidad desde las múltiples perspectivas, lógicas y visiones de los actores sociales que construyen e interpretan la realidad. Por tanto, la recolección y generación de información incluye los diversos y heterogéneos sujetos sociales. Todas las perspectivas son valiosas, todos los actores cuentan. No se busca "la verdad" o la "moralidad", sino la comprensión detallada de las múltiples y diversas lógicas y perspectivas de los actores sociales. (p. 21)

El enfoque que orientó nuestra investigación fue el crítico-social, por ser una investigación construida en y desde la realidad social, política, cultural y educativa de las propias comunidades, expresadas a partir de las historias de vida de cuatro mujeres campesinas mineras de Amalfi y

Anorí. Igualmente, fue una investigación orientada a la acción, a la resolución crítica de problemas, y al empoderamiento de las mujeres rurales como lideresas de sus territorios, mediante el diálogo de saberes, el intercambio de experiencias vivenciales, y las reflexiones sentipensantes sobre la propia praxis.

Retomamos a Torres (2019) para expresar que el sentido crítico de nuestra investigación también conlleva asumir una opción ética y política en favor de la vida y los buenos vivires de las mujeres rurales, por lo cual nos planteamos que este trabajo de investigación no puede quedarse solamente en describir un problema de investigación, sino también contribuir a su solución, pues como bien lo afirma Freire (2015):

[...] como educadores progresistas tenemos la responsabilidad ética de denunciar las situaciones de opresión. Estoy convencido de que es nuestro deber crear medios que ayuden a comprender las realidades políticas e históricas y originen posibilidades de cambio. Pienso que es nuestro papel desarrollar métodos de trabajo que, poco a poco, permitan a los oprimidos y oprimidas denunciar su propia realidad (p. 43)

Esta voluntad investigativa que enmarca nuestro trabajo está de la mano con las mujeres rurales, idea que refuerza Borda cuando dice que, con una ciencia enraizada en la realidad y la cultura popular “En consecuencia, comprobamos la inutilidad de la arrogancia académica y, en cambio, aprendimos a desarrollar una actitud de empatía con el Otro, actitud que llamamos “*vivencia*” (el *Erfahrung* de Husserl)”. (Fals Borda, 1999. P. 10).

En coherencia con nuestro enfoque y propósitos de investigación, asumimos el método de la Investigación-Acción-Participativa (IAP), porque nos posibilitaba vincular el conocimiento académico con la sabiduría popular de las mujeres mineras de Amalfi y Anorí; la praxis con la ética; lo racional con lo existencial, y los conocimientos universales con los conocimientos endógenos (Fals Borda, 1979 y 1999), y porque la IAP es una “ciencia vinculada al cuidado y sostenimiento de la vida, a la construcción y la defensa de culturas y civilizaciones protagonistas en la búsqueda de un desarrollo que dignifique” (Ghiso, 2015, p. 125).

En nuestra investigación, hacemos énfasis en el valor que tienen el contexto, la realidad en la que viven las mujeres rurales con quienes trabajamos, su papel en dicho territorio, las representaciones del mismo, sus problemas, sus prácticas, saberes, etc., precisamente porque la episteme alterna desde la que trabajamos basada en la IAP latinoamericana, parte de este fundamento de la realidad, tanto como del sujeto histórico, para llevar a cabo cualquier investigación o proceso formativo. En este sentido, Ghiso (2015) reitera que

La IAP como proceso investigativo-formativo da relevancia al mundo de la vida, al contexto, a los entornos y a las prácticas sociales que en él se desarrollan; da prioridad a las tensiones y preocupaciones, a los patrones y modelos de significación que grupos y comunidades tienen de la realidad y de sus necesidades. (p. 4).

Profundizando esta reflexión, Ghiso (2015) manifiesta que en la IAP como proceso investigativo-formativo existen siete claves que facilitan otros modos de pensar, emocionar, expresar y hacer investigación, las cuales son: 1) Reconocer el contexto y la realidad; 2) Superar fatalismo con solidaridad; 3) Re significar y volver a dar valor; 4) Reconocer la palabra, la identidad política y resolver conflictos; 5) La acción-reflexión-acción, propia de la IAP, es un movimiento que permite la problematización de las experiencias, memorias, valores, percepciones, ideas y nociones. Este movimiento dialéctico y recreador caracteriza los procesos de un pensamiento emancipador-solidario; 6) La acción reflexión acción como visión de la vida, siempre en movimiento; 7) Pensar crítico con otros.

Por eso, la realidad histórica y concreta, el mundo de la vida, el contexto, son concebidos como parte crucial de la trama de nuestra investigación, y no solo como el telón de fondo de la misma, principio que, entre otras cosas, supera la dualidad del modelo eurocéntrico que separa a los objetos de los sujetos y a los sujetos de su territorio; el saber del hacer, y el pensamiento del corazón, pues la realidad la concebimos como un todo, como un mundo en movimiento que no se puede fragmentar para analizar, ya que el resultado de este análisis sería secular y simple, porque no comprende la complejidad de la realidad en la que se circunscriben los sujetos, los objetos, los símbolos, la historia, el lenguaje, los saberes y conocimientos populares y sistemáticos que en esta relación se configuran.

En esta forma, la ciencia bien concebida exige tener una conciencia moral, y la razón habrá de ser enriquecida no dominada -con el sentimiento-. Cabeza y corazón tendrían que laborar juntos, enfocando desafíos que no se pueden encarar sino con posiciones éticas que busquen equilibrar lo ideal con lo posible mediante la aplicación de una epistemología holística (Fals Borda, 1999, p. 78)

En ese sentido, desde nuestra investigación la vida fue abordada como un texto, susceptible de ser leído, interpretado o reescrito, puesto que todo dependía de lo que se iba acordando conjuntamente también con las mujeres campesinas mineras partícipes del proyecto, y las posibilidades reales desde el investigar por y para las comunidades, donde, paralelamente, en el acercamiento propiciado gracias a diferentes momentos, principalmente ceñidos al marco del diplomado en *Minería artesanal, educación y paz territorial*, se pudo ir tejiendo un discurso alternativo que tomaba como sustento la acción humana y la cultura de estas mujeres campesinas-mineras en función de la educación rural en general y de la formación de nosotros dos como maestros en ciencias sociales.

### **3.2. Ruta metodológica**

Para la consecución del propósito general del trabajo de investigación, nos trazamos una ruta metodológica que se desarrolló en tres momentos; cada uno de ellos estaba relacionado con uno de los objetivos específicos de la investigación, y comprendía una secuencia de actividades y técnicas participativas de construcción de conocimiento, que se realizaron con cuatro mujeres campesinas mineras (tres de Anorí y una de Amalfi) que hacían parte del diplomado del Proyecto Buppe en “Minería artesanal, educación y paz territorial en Amalfi y Anorí”, y que voluntariamente aceptaron participar y constituirse en el grupo base de nuestro trabajo de investigación, tal como quedó expreso en el consentimiento informado (ver anexo 1).

Es importante mencionar que el trabajo con estas campesinas mineras se realizó en cinco salidas de campo en Anorí y Amalfi, lo cual permitió construir un vínculo estrecho con ellas y sus comunidades; tejer y compartir experiencias, diagnósticos y saberes sobre su realidad como

mujeres rurales; y construir propuestas educativas pertinentes que respondan a las problemáticas y potencialidades de sus territorios, y donde sean visibles sus voces.

### ***3.2.1. Primer momento: El encuentro con el Nordeste Antioqueño y las historias de vida de cuatro mujeres campesinas mineras***

#### *✓ Trabajo de campo: Estar con ellas en su territorio*

Consecuentes con la tesis de volver sobre la realidad, de hacer una investigación formativa situada y contextual, se realizaron varias visitas a los municipios de Amalfi y Anorí, donde además de establecer lazos de confianza con las mujeres, se pudo conocer su mundo de la vida, es decir, su lógica cultural y su vida social, que en palabras de Guber (2011), en su texto *La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad*, permite la emergencia de representaciones e ideas que desde la epistemología y metodología alterna que se trabajó, se consideran elementales para poder entender, interpretar y analizar los insumos que proporcionan los informantes y el mismo contexto.

En el trabajo de campo estuvimos atentos para, posterior a una detallada descripción del escenario, interpretar dicho espacio y situación, logrando un mejor entendimiento de los símbolos y significados, del comportamiento cultural, las prácticas, las tradiciones y los saberes, tal como lo propone Harry F. Wolcott (1993) en *Sobre la intensidad etnográfica*, cuando expresa que “la tarea esencial es la de intentar dar sentido a lo que han observado” (p. 4), misión a la que se caminó con las reflexiones que fuimos consignando en nuestros respectivos diarios de campo (ver anexo 2).

#### *✓ Ejercicio de Fotopalabra: Una aproximación a sus vidas desde las representaciones*

Conforme al objetivo de profundizar en las historias de vida de cuatro mujeres campesinas mineras de Amalfi y Anorí, se les propuso realizar un ejercicio participativo llamado “Fotopalabra” (ver anexo 3), que buscaba narrar, desde la fotografía y unas preguntas orientadoras, “vivencias, experiencias, situaciones y acontecimientos que son recordados por las personas. Tal técnica toma como referente la evocación de momentos concretos, de sentidos, emociones, añoranzas, memorias colectivas e individuales para comprender las realidades experimentadas por los sujetos” (Amariles, 2020, p. 85).

Partiendo de que la fotografía es memoria, y que se presta como un elemento detonante para la comunicación de ideas e interpretación de las mismas, se les propuso a las mujeres del proyecto que observaran unas fotografías que fueron llevadas de forma impresa, y que relacionaban con el contexto rural, la mujer rural y el conflicto armado. Después de observar estas fotografías, se les invitó a conversar alrededor de unas preguntas orientadoras: a) ¿Para usted que representa el nordeste antioqueño y cómo cree que este contexto campesino-minero constituye lo que es usted hoy en día?; b) ¿cuál ha sido el papel de las mujeres en el trabajo comunitario y el liderazgo en el territorio? Y ¿cómo los saberes que en ese ejercicio se adquieren podrían ser integrados a la educación rural del municipio?; y c) ¿cómo se han visto ellas relacionadas o afectadas por el conflicto armado, qué secuelas dejó en el territorio y qué ideas o propuestas cree pertinentes para sanar este capítulo de la historia del mundo rural colombiano?

Las fotografías y las preguntas orientadoras fueron un norte que permitió darle orden y coherencia a este primer encuentro colectivo, en torno a conocer sus historias de vida, tomando también en cuenta su cualidad de ser mujeres lideresas, y cómo esto y su contexto particular, han ido configurando su devenir como mujeres y como personas, pues en sus memorias es donde radica la esencia del mundo que habitan y les habita, con todo y sus personajes, temporalidades, sujeciones, condicionantes, sueños, anhelos, y, en general, su identidad como mujeres campesinas – mineras, narrando con ello sus sentidos acumulados y contruidos de la mano de sus iguales, de sus detractores y de aquellos a quienes han venido apoyando en su lucha contra las desigualdades.

✓ *Cartografía educativa - corporal: Mi cuerpo, mi historia*

Con el taller llamado *Cartografía educativa corporal: Mi cuerpo, mi historia* (ver anexo 4), se buscó *identificar el papel desempeñado por estas mujeres en su territorio e indagar cuál ha sido la historia de sus procesos formativos*. Para esta actividad se les propuso que cada una, en una cartulina, dibujara su cuerpo como mejor le pareciera, para posteriormente en dicho dibujo, ubicar, en la parte de los pies, lo que ellas consideraran las *bases de su educación*, las cuales pueden ser muy disímiles entre cada una, oscilando entre la escuela y la educación en contextos institucionalizados; entre la familia y la comunidad; o, por otro lado, a partir de la motivación o intereses personales. En las bases, debían poner los procesos que consideraran *fundamentales*

dentro de sus historias de vida y sus trayectorias formativas. Luego, en los brazos, debían ubicar procesos educativos que hubieran desarrollado en el mundo de la vida y que consideraran que les ha permitido crecer, florecer o generar devenires alternativos y formativos en torno a su proyecto de vida personal, y cómo con estos han podido impactar positivamente en sus comunidades o en su contexto general. Finalmente, en la cabeza, debían ubicar aquellas propuestas, prácticas o conocimientos que ellas creían que podían vincularse con la educación rural de sus contextos, generando así un cúmulo de saberes que reconozcan desde las experiencias de estas mujeres y atendiendo a sus voces mismas; y cuáles podrían ser sus aportes en la construcción de ideas y posibles soluciones a diferentes problemáticas que se dan en el contexto de la educación rural.

### ***3.2.2. Segundo momento: La profundización de los diálogos y análisis situados***

#### *✓ Revisión de fuentes bibliográficas: Una aproximación a la teoría*

Para desarrollar el segundo objetivo específico, se hizo inicialmente un rastreo de fuentes bibliográficas y literarias (ver anexo 5), que nos permitiera construir los antecedentes de la investigación, y formarnos una idea general y contextual del estado de la educación rural en el país y del nordeste Antioqueño. Para darle orden y sentido a la información se utilizó el formato de *Fichas bibliográficas*, herramienta con la cual se sintetizó gran parte de la información que se consideró valiosa acerca de los documentos, libros, artículos y demás literatura abordada. Allí se condensaron los datos más importantes de dichas fuentes, tales como el año, el autor o autora y la fuente, así como tesis, ideas principales, tensiones, problemáticas y conclusiones que las autoras y autores desarrollan en sus escritos.

#### *✓ Entrevista a profundidad y diálogo semi-estructurado: Un encuentro con sus historias de vida*

En nuestra investigación utilizamos la técnica de la entrevista a profundidad desde la perspectiva de “no directividad” propuesta por Guber (2011), quien nos aclara que la entrevista es “una estrategia para hacer que la gente hable de lo que sabe, piensa y dice. Busca información referida a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones” (p. 1). Con

estos preceptos, diseñamos una guía de entrevista a profundidad (ver anexo 6), asumiéndola como una posibilidad de poner en juego diferentes reflexividades a partir de preguntas y de un diálogo semi-estructurado que nos permitiese entrever la lógica de la cultura, la actividad inconsciente de la vida social y, en este caso particular, de la educación rural en el contexto amalfitano y anoríseño, para lo cual tomamos en consideración lo planteado por Gilfus (1997):

La guía de entrevista no es un manual rígido: debe ser revisada y adaptada constantemente según los resultados de las entrevistas. No debe ser seguida en forma mecánica, hay que dejar fluir el diálogo con la gente y abordar cualquier tema nuevo que aparezca, sin perder de vista el objetivo. [...] La técnica de diálogo semi - estructurado busca evitar algunos de los efectos negativos de los cuestionarios formales, como son: temas cerrados (no hay posibilidad de explorar otros temas), falta de diálogo, falta de adecuación a las percepciones de las personas (p. 3)

De esta manera, una vez compartido el propósito del encuentro y entablado el diálogo entre ellas y los investigadores, por esta vía se introdujo al encuentro la canción de Rubén Blades (1980) *Maestra vida*, para escucharla de manera conjunta y, desde ahí, conversar en un espacio distendido, en el cual surgieran diferentes opiniones a partir de lo que nos suscitaba la canción.

Posteriormente, generamos una conversación alrededor de tres preguntas: a) ¿Cuáles han sido aquellos maestros o maestras más importantes en este recorrido? (la vida como espacio formativo en sí mismo); b) ¿quién soy y para dónde voy en este devenir constante? (¿transformaciones?); y c) ¿Qué cosas de su proyecto de vida ha visto hacerse realidad y a cuáles ha renunciado? (sueños y metas).

Con estas preguntas se buscaba reconocer algunos puntos claves de las historias de vida de estas mujeres de manera amplia, conduciéndose por sus sentires, cicatrices, bases, compañeros de vida más importantes o maestros en este devenir, transformaciones más significativas y también, mirando en retrospectiva, cómo valoran o leen sus proyectos de vida. A su vez, las entrevistas realizadas en actividades anteriores sirvieron para complementar este ejercicio, y leer así la realidad y complejidad social a partir de sus voces.

### **3.2.3. Tercer momento: Generando propuestas dialogadas la luz de las historias de vida y el esfuerzo colectivo**

✓ *Taller Árbol de soluciones: Cosechando propuestas de educación rural*

El tercer objetivo específico lo desarrollamos a partir de la actividad *Taller árbol de Soluciones* (ver anexo 7), metodología que nuevamente ubicó al grupo focal en un diálogo entre los investigadores y ellas, vistas como lo que son, lideresas en su territorio, buscando co-construir propuestas pedagógicas colectivas que fuesen pertinentes para el contexto rural del nordeste antioqueño que atañe a ellas como grupo focal y nosotros, a partir de los problemas de la ruralidad y la educación identificados en sus historias de vida.

Este espacio se inició con la lectura del cuento titulado “*De conejos y zorros*”, relato que propició un diálogo propositivo en perspectiva comunitaria, abordando los problemas de la opresión, la estigmatización y, sobre todo, la necesidad de informarse para lograr identificar los problemas, para posteriormente notar la relevancia de unirse con la comunidad y liderar propuestas de cambio. Esta antesala, además de motivar, dio paso al momento que se denominó “Árbol de soluciones”, a partir del cual, como diría Fals Borda (1979) en *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*, se buscó revalorizar, visibilizar y revitalizar los saberes y experiencias de las cuatro mujeres campesinas mineras partícipes del proyecto. La técnica aplicada reconoce lo planteado por Amariles (2020) sobre la potencialidad del diálogo de saberes para la construcción de propuestas creativas:

El diálogo de saberes nos recuerda de este modo, que mujeres y hombres, desde distintas acciones y reflexiones, desde diversas formas de habitar el mundo, nos constituimos como creadoras y creadores de experiencias y vivencias, como sabedoras y sabedores que tejen saberes desde el encuentro con el mundo de la vida. (p. 86).

### **3.3. Plan de análisis**

Para el proceso de análisis de la información se identificaron unos conceptos articuladores: mujer rural, historias de vida, saberes campesinos y educación rural pertinente; y unos unos tópicos

o categorías de análisis vinculados con los objetivos específicos: papel desempeñado por ellas en sus territorios; procesos formativos de ellas como lideresas; saberes y experiencias de las mujeres lideresas; y educación rural pertinente. Posteriormente, se recopiló y organizó la información derivada de las actividades realizadas en los distintos momentos de la investigación y se construyó un cuadro de codificación y una matriz de análisis (ver anexo 8), donde se fueron incorporando fragmentos significativos de la información recopilada, para luego realizar una triangulación e interpretación crítica, que posibilite dar cuenta de los propósitos de la investigación.

### **3.4. Consideraciones éticas**

El sentido de la investigación y la pedagogía que se ha sustentado lleva a pensar las consideraciones éticas desde una perspectiva crítica y raizal, donde el sentir y el pensar se conjugan en la construcción de un conocimiento útil a la comunidad de donde emerge y para la cual se plantea, como también a la pedagogía rural del país. Esta misión dialógica, donde se estudiaron las historias de vida de cuatro mujeres campesinas - mineras, partió de un ejercicio de empatía donde lo primero que se estableció fue una confianza entre las mujeres y los maestros investigadores, lo que permitió trabajar con tranquilidad y respeto durante las entrevistas y, en consecuencia, la información sensible que brotó de estas técnicas sirvió como sustento de toda la propuesta. Para ello, fue necesario además establecer un consentimiento informado (ver anexo 1) para las entrevistas, como también un acuerdo que autorizara el análisis y la publicación de los resultados.

Nuestra perspectiva metodológica de IAP, como fundamento filosófico, metodológico, epistemológico y, axiológico, nos compromete a realizar una *devolución sistemática*

[...] enriquecida del mismo conocimiento campesino, especialmente de su historia y realizaciones, que vaya llevando a nuevos niveles de conciencia política en los grupos. Así se va transformando el sentido común de éstos para hacerlo más receptivo al cambio radical de la sociedad, y a la acción necesaria, así como para hacer oír, a nivel general, la voz de las bases populares antes silenciosa y reprimida. (Fals Borda, 1979, p. 99).

Finalmente, se reconocen las implicaciones de una investigación dialógica entre dos hombres de la facultad de educación y cuatro mujeres campesinas - mineras, asumiendo que el rol de los investigadores en dicho diálogo tiene un sentido netamente académico y formativo, desarrollando dichas reflexiones en el campo de la pedagogía rural. Este diálogo fue asumido como un asunto ético, y, por tanto, abordado con mucho respeto, considerando las diferencias y desigualdades existentes respecto al tema del género, pero con una postura crítica y solidaria, es decir, anti patriarcal y sorora<sup>8</sup> (en la medida de lo posible), que acompaña con convicción el sueño de que las mujeres sean escuchadas, reconocidas social y culturalmente. De ahí surge el objetivo de visibilizarlas, no desde nuestras voces, sino desde ellas, desde sus historias de vida.

Hablar y escuchar las historias de vida de mujeres que han estado en regiones golpeadas históricamente por el conflicto armado es un asunto delicado, por la historia social y política de este país, particularmente desde las voces de las mujeres. Por eso, asumimos también como compromiso nuestro, el sentido ético y metodológico que la Comisión de la Verdad demarca (2022) en *Colombia Adentro: Relatos Territoriales sobre el Conflicto Armado, el Campesinado y la Guerra*, le dio al acto de escuchar a las víctimas, al señalar que este ejercicio hay que hacerlo de manera respetuosa, humilde y comprensiva, estableciendo confianzas, dedicando tiempo, y estando presentes como profesionales y como personas, sin apuros; por lo que no hay lugar tampoco, siguiendo esta filosofía, a prejuicios, reclamos y aspiraciones banales o individuales.

En suma, estas son nuestras consideraciones éticas, el cristal con el que miramos la realidad y participamos en ella, entendiendo, como lo hizo la Comisión de la Verdad de la mano de Alfredo Molano, y, recientemente el país, que

Ver a los ojos es una forma de escuchar. Que dedicar tiempo sincero a una persona es una forma de amar, reconocer y dignificar. Quizá lo que nos ha faltado como nación, además de escuchar, es dedicarnos tiempo. Escuchar es por sí mismo un acto reparador en un mundo de afanes, metas y estadísticas [...] (Comisión de la Verdad, 2022, p. 21)

---

<sup>8</sup> Palabra que se deriva de sororidad, que según la Asociación de Academias de la Lengua Española significa: 1. f. Amistad o afecto entre mujeres; 2. f. Relación de solidaridad entre las mujeres, especialmente en la lucha por su empoderamiento. Se puede consultar en <https://dle.rae.es/sororidad>

## 4. Interpretación y Resultados

### 4.1. Papel de las mujeres campesinas mineras en Amalfi y Anorí

*“Históricamente las mujeres rurales han desempeñado un papel central en los procesos de reproducción social, en la producción económica y en el cuidado de la vida de todas sus formas. No obstante, solo a partir de la década de los setenta, gracias al aporte de las feministas y a la declaratoria del decenio de la mujer de las Naciones Unidas, se empezó a visibilizar la participación de las mujeres en el desarrollo agrícola y económico”*

Franco, S. (2021, p. 233)

En este capítulo quisimos darle visibilidad a las historias de vida y a las experiencias de las mujeres con las que se adelantó esta investigación, dando cuenta así de aquello que han atravesado para llegar a ser lo que hoy en día son cada una, nadando en ocasiones, a contracorriente de la cultura imperante de su contexto, desarticulando el vetusto discurso de la mujer unidimensional ubicada en las labores domésticas o del cuidado de otros. En este sentido, y tomando en consideración el protagonismo ineludible de sus luchas personales, narramos dichas resistencias, destacándolas a ellas como ejemplo de insumisión, humanismo y dignidad, y claramente, como portadoras de saberes, prácticas y experiencias que pueden y deberían ser vinculadas a la educación de sus territorios.

#### 4.1.1. *¿Quién es la mujer campesina? Una respuesta a cuatro voces*

Para hablar de Nury, de Consuelo, de Mery y de Glavedis, es importante hablar del ser mujer y del ser mujer en la ruralidad y, lo que esto ha implicado para sus cuerpos y su historia personal. Nacer, crecer y ser mujer son cuestiones que deben ser leídas por el prisma del género, abordado en capítulos, y que se erige como un vector que configura las relaciones sociales a escala individual y colectiva, acuñando a mujeres y hombres roles que los condicionan política, sexual, cultural, histórica y económicamente.

La mujer campesina, atravesada por diferentes condiciones sociohistóricas, es una categoría general en la cual podemos inscribir a las participantes que voluntariamente han trabajado con nosotros. Sobre ésta podemos decir, en términos generales, que puede llegar a ser: madre, partera, conservadora y creadora de la vida por excelencia (pues en su naturaleza radica el místico misterio de dar a luz y de serlo por el resto de su vida para sus hijos); cuidadora de la vida, en términos de labores domésticas y de crianza; también, puede ser la “Guisa”, esa mujer que sin tener la misma sangre de aquellos niños a su cargo, los cuida tal como si los hubiese engendrado alguna de ellas, pasando a representar para dichos infantes una figura materna de por vida, sin negar que pueda existir y estar presente una madre biológica, como en el caso de Nury, quien nos contaba que: “Para mí, mi abuela fue la que me crió. Carlina, que era la guisa, pero para mí ella fue mi mamá y mi papá” (Nury, 2022. Entrevista #1).

#### ***4.1.2. Cuidadoras por vocación, por amor y en ocasiones, por obligación: Entre las madres y las “Guisas”***

El caso de Nury, anteriormente relatado, coincide curiosamente con el de su madre, pues tal como nos cuenta, de forma muy corta sobre ella y cuál fue su crianza de la mano de esta figura materna, como la única opción que ella tuvo, puesto que “ella (*su madre*) quedó con la guisa. La guisa era la que cocinaba y quedó con ella. Ellas no sabían administrar los recursos y ella quedó sola, con la guisa porque no tenía hermanos, ni educación. No tenían nada” (Nury, 2022. Entrevista #1)

La “guisa”, es esa mujer que se gana la vida (no solo en el contexto campesino, pues este rol compete a las mujeres, principalmente de escasos recursos, de todas las geografías), gracias a arduas labores domésticas, generalmente poco valoradas y mal pagas, tales como el aseo del hogar en general (lavar, barrer, sacudir, trapear y una larga lista de etcéteras); los encargos de la cocina y de la alimentación de familias enteras, o de grupos de trabajadores, dependiendo de dónde trabajen; e incluso, velar por la salud de sus empleadores.

Ellas, además de administrar orden en casas, fincas y ranchos, llegan a desempeñar funciones maternas y de crianza, asumiendo la responsabilidad de niños y niñas de los lugares en

donde trabajan, pues ésta es una práctica que data de siglos atrás, si tomamos en cuenta a las nodrizas y resto de mujeres que a lo largo de la historia han amamantado, criado y visto crecer hijos que no son suyos.

Tal como Nury y su madre, muchas otras personas recuerdan a estas mujeres como algo más allá que unas meras trabajadoras, pues los vínculos que se tejen con ellas se sustentan en el cuidado, en el amor, en la crianza y en la compañía que día tras día se asimila como un parentesco, aunque sea en el sentido simbólico y no en el registro biológico. Abuelas, vecinas, tías, amigas de la familia o de forma amplia, muchas mujeres que cuentan con pocas oportunidades laborales, terminan por desempeñar este trabajo, en el cual, se trasciende del trabajo al cuidado de otros que figuran fuera del espectro familiar.

Vale la pena destacar, como se dijo párrafos atrás, que muchas veces esta labor suele ser mal paga y poco valorada a nivel social, pues las labores domésticas siempre se han ubicado en una segunda categoría, dado que históricamente han sido las mujeres las encargadas de desempeñarlas, mientras que los hombres realizaban trabajos “más duros”, sin concebir lo que las mujeres hacen bajo la categoría del trabajo. En este sentido, Patiño (2021), en su artículo *Economía campesina y género* nos ayuda a sustentar lo anteriormente dicho, aseverando que

Los estudios sobre las mujeres rurales en América Latina y el Caribe encuentran como común denominador el desconocimiento del trabajo que aquellas realizan en el ámbito reproductivo, productivo y de cuidado; la sobrecarga de trabajo generada por estas tareas y la falta de reconocimiento, e incluso subestimación, del aporte de las mujeres campesinas tanto para sus familias, como para la producción de alimentos y la economía de los países (p. 240)

En muchas ocasiones, las mujeres campesinas llevan a cabo las actividades de su trabajo como “guisas” en simultaneidad con otras labores en el sector de los servicios, e incluso a la par de las necesidades domésticas de sus propios hogares, en los cuales habitan sus familias, conformadas por hermanos y hermanas, padres o esposos, hijos y demás personas que conviven

con ellas. Esto podría llamarse entonces, una triple jornada laboral: unas pagas (aunque mal pagas), y otras sin remuneración alguna.

Las mujeres campesinas, niñas, jóvenes, adultas y ancianas, suelen ser madres en su vida personal o tener familiares a su cargo, razón por la cual se ven obligadas a buscar trabajo para así poder mantenerse ellas y mantener a su familia. A pesar de estas condiciones, estas mujeres encuentran soluciones en lo que se denomina “*pluriactividad*”, de la cual, Patiño (2021) sostiene que

La pluriactividad es marcadamente femenina, por cuanto, el sector de servicios – generalmente de menor remuneración que los empleos formales–, implica labores consideradas “femeninas”: trabajo doméstico, tiendas, peluquerías, ventas por catálogo; las cuales, además, pueden desarrollarse en los hogares, lo que garantiza la presencia y la disponibilidad permanentes de las mujeres para atender lo relativo a la familia, a los ingresos y a la poca producción que pueda realizarse en el predio (p. 250).

Ahora bien, cabe resaltar que la referencia al rol de la mujer como “guisa” fue un denominador común al inicio de las historias de vida de las mujeres con las que trabajamos, factor que como se ha venido explicando, tiene asidero en la cultura patriarcal en la cual se forman las mujeres que habitan el campo, en donde se establece un lazo natural o naturalizado, entre la mujer y las labores domésticas, es decir, entre la mujer y un lugar muy específico: el hogar, la casa, la familia.

Esta situación, según el texto *Cartografías de lo doméstico, Tejidos, territorialidades y subjetividades femeninas*, escrito por María Eugenia Comerci (2011), establece una relación entre dicho espacio con aquellas “actividades que en una cultura se identifican con aspectos propios de la vida privada: el cuidado del cuerpo, la experiencia de la vida sexual y de la vida reproductiva; la elaboración de la comida, y algunas experiencias de socialización” (p. 16). Un ejemplo de este lazo, que como añade la autora citada, no es inquebrantable y sí supone un reto para las mujeres, lo podemos evidenciar en la historia de vida de Mery, de la cual compartimos un fragmento en el que cuenta de manera descarnada y, sobre todo realista, cómo las mujeres de antes y ahora, son educadas por el patriarcado con el fin de que desempeñen un papel exclusivamente en el lugar doméstico, a la par de que son víctimas de un sin número de violencias:

La mujer no podía planificar, la mujer no podía hacer esto, la mujer no podía nada, no se sabía siquiera ni con qué se planificaba, no se sabía; empezando que esos viejos ni siquiera dejaban salir a las mujeres de dieta; esos viejos como eran de atarbanes, porque el hombre era demasiado atarbán; ***la mujer era de la casa y el hombre el de la calle, y la mujer era la que tenía que desempeñar el trabajo de todo***; y uno veía muchachos, mi mamá era una que se mantenía sin calzones, sin ropa interior, por el machismo del hombre (Mery, 2022. Entrevista #1).

Si bien se dice con optimismo que esta situación va cambiando y que hay avances en la incorporación de la mujer al trabajo remunerado, lo cierto es que hoy en día la mujer se sigue haciendo cargo de los trabajos domésticos sin que el hombre destine el tiempo requerido para estas labores de reproducción social, sin las que no puede sostenerse una casa funcional.

El estudio “*cuidado no remunerado en Colombia: brechas de género*” publicado por Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y ONU Mujeres en mayo de 2020, muestran las enormes brechas de género que existen en la distribución del trabajo de cuidado no remunerado en Colombia. La producción del trabajo doméstico y de cuidados no remunerados (suministro de alimentos, limpieza del hogar y cuidado de persona, entre otras), equivale al 20% del PIB colombiano, y el 78% de las horas anuales que se destinan a todos los cuidados no remunerados en los hogares son realizados por las mujeres, lo cual constituye una de las mayores inequidades sociales existentes en el país, dado que

La distribución desproporcionada de los cuidados incrementa las cargas de trabajo de las mujeres, disminuyendo su tiempo disponible para el ejercicio de otros derechos, como estudiar, trabajar en forma remunerada, cuidarse ellas mismas o disfrutar del descanso y la recreación. [...] La carga total de trabajo de las mujeres es mayor que la de los hombres. En promedio, la carga total de ellas es de 14 horas con 49 minutos, y la de ellos es de 12 horas con 39 minutos. Las mujeres trabajan en promedio 2 horas con 10 minutos más que los hombres al día. (DANE y ONU Mujeres, 2020, p.3-4)

Conocer esta realidad nos permitió comprender entonces ese rol de “guisa” identificado en las historias de vida de las mujeres de esta investigación, el cual posteriormente se fue transformando y trascendiendo con ellas debido a los diferentes espacios de liderazgo, pero que se presenta como una constante en este contexto, como también lo ejemplifica el caso de Glavedis, quien en una de las entrevistas, nos narra la función de guisa que en algún momento cumplió, a la par que se fue forjando como una líder comunitaria:

Después de la muerte de mi hermano, que fue el 30 de octubre del año 2000 – a manos de los paramilitares-, yo fui a dar a la misma finca de mi hermano, porque la finca de mi hermano diario vivía produciendo coca, entonces se siguió el cultivo, se siguió haciendo el mismo trabajo; *entonces se necesitaba una guisa*, que la guisa era la esposa de mi hermano; entonces se necesitaba a una guisa para que fuera a la finca y poder seguir trabajando, y el otro hermano mío me llevó a mí (Glavedis, 2022. Entrevista #1).

Siguiendo las ideas expuestas, se encontró en estos relatos un panorama en el cual se ha normalizado el papel de cuidadoras de las mujeres, quienes a lo largo de la historia se han visto en la responsabilidad de garantizar la economía de sus hijos o familias, empujándolas a desempeñar diferentes actividades para ganarse el sustento diario sin abandonar a estas personas, porque la mujer, en el medio rural, es la proveedora de grupos familiares enteros, cuyas particularidades pueden depender de diferentes factores.

Tal es el caso de algunas mujeres que, teniendo uno, dos o tres hijos, son abandonadas por su pareja sentimental. O también el de las hermanas mayores, quienes cuidan de sus hermanos y hermanas menores, haciendo las veces de madre a una edad muy temprana, aun sin haber engendrado más que el amor de la hermandad. Incluso, están aquellas mujeres que cuidan de abuelas y abuelos, tíos y tías, sobrinos y sobrinas, entre una cuantiosa lista de etcéteras.

Por lo tanto, es normal encontrar familias encabezadas por mujeres campesinas, con diferentes niveles de precariedad, puesto que asumir a su cuidado a diferentes personas, suele ser un condicionante crítico en sus posibilidades de desarrollo personal, tomando en consideración el

poco tiempo que tiene para educarse, para trabajar a tiempo completo (aunque muchas se obligan a hacerlo) y para alcanzar una calidad de vida superior a la que les fue heredada.

En este sentido, es evidente que el sistema socioeconómico y cultural que atañe al campo colombiano no se encarga de solucionar estas asimetrías que dan lugar al empobrecimiento, tanto de mujeres, como de familias enteras dentro de las comunidades campesinas y rurales. Siguiendo a Patiño (2021) de nuevo, vemos que:

El sistema capitalista se sirve del trabajo no remunerado que soporta las unidades de producción de economías campesinas y porque tal sistema de ordenamiento subsume un conjunto de actividades que ponen en desventaja económica y social al campesinado y a grupos históricamente subordinados: las mujeres (p. 244).

La mujer campesina, por defecto y por obligación, juega diferentes papeles en su cotidianidad, para la manutención de ella y de sus seres queridos y, tal como las historias de vida de estas cuatro mujeres narran y demuestran, las labores del cuidado tienen lugar en diferentes espacios y momentos, pues no solo se cuida a la familia, a los hijos de otros y a los trabajadores, hablando en términos de las guisas, sino a la cultura campesina, a la naturaleza y a la ruralidad.

#### ***4.1.3. Ser mujer en el campo: algo acerca de su rol como cuidadoras, parteras y sabedoras.***

*Ante un mundo que está siendo expropiado en todos los sentidos,  
la mejor manera de crear otro mundo es la apropiación del mundo  
que nos queda: racional sentimental, espiritual, emocional, etc.  
En este sentido, para apropiarnos, necesitamos recuperar la relación  
del ser humano con la naturaleza que nos ha sido expropiada,  
este vínculo que promueve la relación igual entre la enfermedad  
y la salud, el estado natural del cuerpo.*

Ehrenreich y English (2014, p.30). Brujas, parteras y enfermeras

Ser madre, trabajadora, cuidadora, campesina o minera, son aristas del ser mujer en el campo colombiano, pues, por definición, este sector poblacional ocupa las bases de la pirámide de estratificación social imperante en Colombia; a su vez, ser cuidadora del campo: de sus ríos, de su aire, de la tierra y sus montañas; además de ser conocedora de sus bondades naturales y ser también portadora de numerosos saberes empírico - prácticos en torno a la herbolaría o a la partería, por mencionar solo un par de ejemplos; conocimientos estos que se ven opacados por la lógica capitalista y científica que hace de la medicina y de las plantas un mero negocio, que cada vez más nos aleja de conocimientos ancestrales acerca de las propiedades de nuestro territorio, de sus plantas y sus cualidades naturales provechosas para nuestra salud.

Es bien sabido que los habitantes del mundo rural son la primera línea de defensa y de protección de su hábitat y que, desafortunadamente, son los actores foráneos los que principalmente subastan, compran y se usufructúan de la tierra y del campo colombiano; estos actores pueden ser los mismos agentes estatales, grupos armados al margen de la ley, multinacionales extranjeras o grandes terratenientes que, a raíz de su riqueza son poderosos amos y dueños de grandes extensiones de tierra. Nury, quien en su infancia ya evidenciaba este problema, nos contaba durante un viaje “Yo iba como en la mente pensando en el bus, que había tantas fincas, y pensaba: “tanta tierra, tantas montañas, y uno ni un pedacito de tierra” (Nury. 2022. Entrevista #1), una situación que solo vio cambiar ya en su adultez.

Ante esta problemática, nos encontramos con que la mujer campesina ha sido históricamente una cuidadora no solo de otros seres humanos sino también de su territorio y de sus recursos. Ellas, en el caso de las cuatro mujeres que compartieron su historia de vida, han sido vehementes protectoras de su territorio, lo cual está en consonancia con lo expresado por el ICANH (2020), cuando afirma que el campesinado tiene una fuerte imbricación simbólica y material con la tierra y allí radica su arraigo, de donde nacen sus raíces en el mundo mismo.

Una experiencia que ilustra esta actitud cuidadora de las mujeres rurales la encontramos en Mery, una valiente mujer que al llegar a Tacamocho, una vereda de Anorí, enfrentó los problemas medioambientales y de salud que la minería estaba produciendo en su entorno, afectando así a toda

la población y sobre todo poniendo en riesgo a los menores de edad, lo que Mery no iba a permitir, por lo que nos cuenta que

Al extraer y dejar huecos en el suelo estos se llenan de agua, atrayendo diferentes insectos, que al poco tiempo tienen la capacidad de portar y contagiar paludismo o dengue, enfermedades con las que la Doña Mery ha luchado desde hace 23 años, momento en el que llegó a la vereda Tacamocho, específicamente en el sector de los Tenches, territorio en el que desde entonces se han emprendido procesos de recuperación de la tierra, pues hubo un momento en el que, ejemplifica, de veinte mineros de una mina, diez tenían paludismo. Esto llevó a que la comunidad controlara la actividad minera a partir de acuerdos con los mineros, generando el compromiso social de dejar la tierra como estaba después de extraer oro, tapando y drenando los huecos, como también volviendo a sembrar el suelo para que éste poco a poco recupere su color verde y la vida en él. Es por esto que, termina diciendo doña Mery, aunque en Tacamocho se ha practicado la minería, el paisaje no se ve así; antes – con las fosas de mosquitos - no valía un huevo, ahora es valorado (Londoño, J. 2022. Diario de campo p. 4)

La mujer, como articuladora de diferentes relaciones dentro de sus comunidades, ha sido tejedora y tejido de lazos comunitarios que se fundamentan en un discurso ecológico, velando por nuevas formas de relacionarnos con la naturaleza, en las cuales el respeto a la vida se propone como la columna vertebral del mundo que habitamos. En concordancia con lo anteriormente planteado, la economía campesina y la economía de las mujeres que así se identifican, dista mucho de las premisas capitalistas, devoradoras de la naturaleza y aniquiladoras de la vida en todas sus presentaciones, con tal de que haya una ganancia de por medio. Patiño, S. (2021) habla de la “lógica interna de funcionamiento” de la economía campesina, la cual

Lejos de pretender la acumulación de riqueza, los sistemas económicos campesinos se orientan a satisfacer las necesidades esenciales del grupo familiar o la unidad de producción, para tener una vida digna que combina: trabajo, tranquilidad, disponibilidad y acceso a recursos, que deben conservarse para permitir que los ecosistemas – naturales y humanos – permanezcan en el tiempo (p. 242)

En esta línea de ideas, Consuelo resalta la importancia de una educación ambiental que vele por el bienestar del mundo que nos habita y habitamos y que, a su vez, propenda por inculcar el sentido de pertenencia al campo en los jóvenes, pues, siguiendo sus palabras: “cuando a mí me enseñan a amar lo que tengo, a ser feliz con lo que tengo, yo de una vez voy creciendo con bases de amor fundamentales a donde vivo, donde aprendo a amar mi territorio” (Consuelo, 2022. Entrevista #1).

Consuelo, oriunda de Amalfi, mujer de 60 años de edad, nos narró con tristeza la forma en que ella ha visto la pérdida paulatina de conocimientos y valores, otrora muy difundidos en el campo colombiano, puesto que el discurso de la medicina, y con ello los médicos y hospitales (ausentes casi del todo en el medio rural), anulan los conocimientos de parteras, de herbolarias y diferentes mujeres sabedoras del cuerpo, quienes realmente conocen de sus dolores y quejas, instaurando con ello un saber hegemónico que opaca las voces y saberes de estas mujeres. Tal como Consuelo contó, este tipo de saberes se están perdiendo con el paso del tiempo, y aunque ella conserva muchos de sus aprendizajes construidos durante toda su vida en el campo medicinal, sobre plantas para tratar, al menos, dolencias básicas, nota que ya no son bien valorados, pues:

Vaya y verá que usted le dice eso a un médico y le dicen: “no, no vaya a tomar eso que le hace daño; no, eso no se puede, eso no, tal cosa”, y eso ya se está acabando; ya la gente ve las ramas y no saben cómo se llaman, ni para qué sirven, ni nada; ¿si me entiende? Ya no sabemos eso, y eso qué pesar, se está acabando (Consuelo, 2022. Entrevista #1)

Tal como Consuelo ha podido evidenciar con el paso de los años, muchos conocimientos que se encontraban a disposición de la población campesina, al servicio de niños, niñas, jóvenes, adultos y ancianos, cada vez tienen menor divulgación o relevancia para las generaciones actuales, llegándolas a considerar perjudiciales para la salud incluso. Esto no es algo fortuito, puesto que, Colombia y la ruralidad de nuestro país, también hacen parte de un sistema mundo en el cual, una vez instaurada la primacía del “conocimiento científico”, por encima del saber popular (narrado como ineficaz, mágico o malsano), diferentes instituciones y sujetos se han encargado de monopolizar saberes, prácticas y costumbres que son de corte empírico y ancestral. Para ejemplificar esto, nos remitimos a Ehrenreich. B. y English. D (1973) quienes plantean que:

La implantación de la medicina como profesión, para cuyo ejercicio se exigía una formación universitaria, facilitó la exclusión legal de las mujeres de su práctica. Con escasas excepciones, el acceso a las universidades estaba vetado a las mujeres (incluso a las mujeres de clase alta que habría podido pagarse los estudios), y se promulgaron leyes que prohibían el ejercicio de la medicina a las personas sin formación universitaria. Y aunque era imposible imponer estas leyes, ya que sólo existía un puñado de médicos frente a la gran masa de sanadoras no tituladas, siempre podía aplicarse selectivamente la sanción. Los primeros blancos no fueron las sanadoras campesinas, sino las mujeres instruidas que competían con los médicos doctorados por la atención a la misma clientela urbana (p. 42)

Esto da cuenta de que la eliminación de las mujeres dentro del área de la salud ha sido una prerrogativa de las élites económicas e intelectuales, principalmente constituidas por hombres, según nos muestra la historia, quienes, pertenecientes a un grupo privilegiado, extendieron sus ventajas políticas y económicas sobre dicha área. Las mujeres campesinas, portadoras de un saber popular al servicio de la gente de a pie, denuncian que:

La profesión médica, en particular, no es simplemente una institución más que casualmente nos discrimina. Es una fortaleza pensada y construida para excluarnos. Lo cual significa que el sexismo del sistema sanitario no es incidental, no es un mero reflejo del sexismo general, ni de los médicos individuales... Tiene raíces históricas más antiguas que la propia ciencia médica - en un sexismo institucional y profundamente enraizado. (Ehrenreich y English, 1973, p. 77)

También es un hecho que la partería es una práctica de la cual no se sabe qué se pueda esperar en un futuro, dado que ya muchas de las niñas y mujeres de las generaciones actuales y futuras no quieren aprenderla. A propósito, Consuelo nos contó en sus palabras, la realidad de la atención actual de los partos en el Nordeste antioqueño, dando a entender que el relevo intergeneracional en esta práctica parece no estar dándose de la mejor manera, y que incluso la práctica puede que esté muriendo:

Mi abuela era partera. La mayoría de los niños de esa área de por allá nacieron en manos de mi abuela, Carmen, era muy buena partera. Uno se pone a ver que hoy en día por cualquier cosa mandan a las mujeres a tener los bebés a Medellín, o por cualquier cosita le hacen cesárea (Consuelo. 2022. Entrevista #2)

Ahora bien, desde una mirada tradicional, se puede interpretar los saberes respecto a la partería como parte de la formación de la mujer, responsable biológica del cuidado del hogar, de familiares y de otras mujeres, donde se aprende sobre la alimentación, la higiene y la salud familiar. No obstante, desde el enfoque interpretativo que se ha manejado en este trabajo, dichos saberes no corresponden exclusivamente al rol reproductivo, sino que se deben a la adquisición y preservación de las mujeres de saberes tradicionales, los cuales conservan una estrecha relación con la cultura, y nos ayudó a comprender el rol de las parteras más allá de la mujer como reproductora de vida, situándola como sabedora, médica y guardiana de los saberes locales y tradicionales de dicho contexto, lo que amplía el valor de la mujer en el contexto rural. La abuela de Glavedis fue otro ejemplo de este tipo de mujeres, pues “en un barrio de Anorí, cuando eso se utilizaban las parteras, mi abuela le parteaba los partos a mi mamá”. (Glavedis, 2022. Entrevista #1)

Para cerrar este punto, fue importante reconocer que, aunque todos estos roles que la mujer rural desempeña están relacionados con labores domésticas, el cuidado de la vida y de los demás, junto a la importantísima labor de ayudar a otras mujeres a dar a luz, y los conocimientos sobre la herbolaría y el territorio, estas mujeres también se desenvuelven en otros campos, tales como el político y otros, que veremos a continuación.

#### ***4.1.4. El papel político de la mujer campesina: De la dignidad personal al liderazgo comunitario y la búsqueda de la paz***

*“Resistir en medio de la guerra es trabajo de las defensoras de la vida, que contienen la fuerza de la medicina ancestral y aseguran a los dueños de la guerra: «Mi cuerpo es instrumento de la paz». Somos la aguja y la tijera, la espiritualidad, la formación, la organización y la sororidad. Nosotras somos el pretexto que escribe con fuerza: «¡Dignidad!». Somos aquella olla de la que todos comerán, la ponchera del*

*pescao, la vela en el velorio y la cantaora del amanecer en el mar, que asegura que resistir no significa aguantar. Somos la memoria de la ausencia, el desayuno que nadie comerá, somos caminantes llevando a todas partes el retrato de nuestros desaparecidos. Nos mueven el amor y la exigencia de saber dónde están, porque un solo desaparecido le hace falta a la humanidad. Andamos buscando las palabras justas para que todo el mundo oiga qué nos pasó de verdad, porque nadie nos va a quitar las ganas de construir el país que podemos soñar. Aunque tenemos nuestros propios chubascos, a veces la alegría nos permite cuestionar. Sonreír puede ser la máxima resistencia y decirse a una misma: «Aunque no lo creas, huele a libertad»<sup>9</sup>*

Comisión de la verdad (2022, p.239)

La mujer campesina con el paso de los años ha ido ganándose un espacio que antes se le encontraba vedado: el campo político. Esto se debe gracias a su implacable empuje en juntas comunitarias, en convites, en el trabajo codo a codo con los hombres, tanto en las mesas de trabajo, como en la calle, y trabajando la tierra. Nury, Consuelo, Glavedis y Mery son un ejemplo de este fenómeno, ya que han desarrollado y ocupado a lo largo de su vida diferentes procesos, roles y hasta cargos públicos y políticos, bien sea, encabezándolos o acompañando desde otros puntos la consecución de objetivos y luchas en pro de sus comunidades.

El cuidado parece extenderse con ellas al campo político, enriqueciendo de tal manera las discusiones comunitarias y garantizando, por primera vez, que haya actores políticos encargados de velar explícitamente por los derechos de la mujer, estableciendo sus necesidades y agendas como un punto de encuentro y acción. Esto nos llevó a reconocer que la participación de la mujer en la vida pública y política es una necesidad y una realidad aún por conquistar a cabalidad en nuestro país, y probablemente en casi todo el mundo, pues la batalla contra la desigualdad se encuentra vigente hasta el día de hoy.

---

<sup>9</sup> Según la Comisión de la Verdad (2022) en su tomo *MI CUERPO ES LA VERDAD Experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado*, este epígrafe fue construido “a partir de muchos testimonios y espacios de escucha, como el reconocimiento a las mujeres que buscan a sus familiares desaparecidos. Retoma sus ideas más recurrentes y es una especie de resumen de lo que ellas han expresado sobre su fuerza en la resistencia” (p. 239)

No obstante, es evidente que la lucha se está dando y así lo demuestran estas mujeres que ejercen diferentes labores en sus territorios y dentro de sus comunidades, dando la cara ante estructuras políticas que desde antaño obran y se mantienen en el poder, según sus propias lógicas, manteniendo el statu quo que beneficia a unos a costa de otros. Nury, ejemplo vivo de lo referido, se ha visto enfrentada numerosas veces contra estas jerarquías, y nos cuenta que la política allí mantiene los derroteros que históricamente se han construido, puesto que, en el poder se encuentran:

Los mismos de siempre, quienes quieren estar a la cabeza para hacer lo que se les dé la gana, porque ya están acostumbrados. Cuando llega uno de repente como con unos conocimientos diferentes, que uno sabe que eso es ilegal y que eso no se puede, y que una no se queda callada, y todo eso, entonces para ellos uno ya es un peligro (Nury, 2022. Entrevista #1)

Afortunadamente, aún hay personas que se encuentran dispuestas a batallar contra este panorama manipulado por los hombres principalmente y, a su vez, se encuentran dispuestas a seguir formándose y aprendiendo para hacer valer sus derechos. Tal es el caso de Mery, quien nos relató que:

He sido presidenta de la junta de la acción comunal prácticamente seis períodos. En estos momentos soy vicepresidenta de la junta. Trabajé mucho en el proceso de paz; soy de las personas que organizamos en los territorios los comités cocaleros, organizamos los comités mineros. También participé en la construcción de las zonas de reserva campesina; fui fiscal de la Asocomunal. En estos momentos gracias a mi Dios ya voy a recibir mi diplomado (*refiriéndose al diplomado en Minería, paz y educación territorial*); he estado en escuelas de líderes, en formaciones de derechos humanos; también he estudiado enfoque de género; he tenido participación en los grupos motores del PDET, construcciones del C11, y soy fundadora de la Asociación Campesina del Norte y Nordeste de Antioquia, y trabajo en este momento por medio de la asociación; soy de las que trabajo en lo territorial. (Mery, 2023. Taller: Cartografía educativa corporal).

Vemos entonces la importancia que desempeña en su territorio doña Mery, mujer campesina que tal como se mencionó, ha desarrollado diferentes procesos en Anorí de corte político y pedagógico, que le han permitido formarse para afrontar las dificultades que en su vereda y municipio tienen lugar. En pocas palabras, es notable que una mujer con tal preparación y consciencia se torna como una referente o una líder con base a su papel activo dentro de su comunidad, velando por los derechos no solo de las mujeres, sino también de campesinos y de mineros; es evidente que este tipo de lideresas trascienden de la esfera privada y personal a la pública, para trabajar desde su lugar de enunciación en pro de la justicia y equidad en sus territorios.

Otro modelo que nos sirve para personificar estas reflexiones y la tendencia de las mujeres por abrirse un lugar en el espectro público es Glavedis, mujer resiliente, quien dice ser más reconocida en su liderazgo desde el enfoque de víctimas; algo que, si bien nos habla de su historia de vida, no la encapsula, pues también ha sido partícipe de Juntas de Acción Comunal, del grupo motor PDET y hasta presidenta de asociaciones de mujeres, como lo fue en la cooperativa Comulsepaz, que nace por los acuerdos del PENIS, en el marco del acuerdo de PAZ de 2016. Demostrando la versatilidad para ser lideresa, como también el importante papel que desempeñan las mujeres en su comunidad, Glavedis, nos contó cuando ella en el año 2009 lideró un proceso que buscaba garantizar la vivienda para su comunidad, tal como se relata a continuación:

Darío Roldán, que es zarquito, abuelo de Laura, que también está en el diplomado; la propiedad era de los Roldán, y ellos nos dieron donde hacer rancherías; entonces nosotros hicimos rancherías, lo que decía la señora, los ranchitos de plástico; ahí vivíamos nosotros, pero éramos muchos, éramos muchos. Entonces se necesitó hacer una mesa de representantes para lo del censo, porque cuando en eso se hablaba del censo y de esa indemnización (*que iba a hacer EPM divido a las afectaciones generadas con la construcción de la represa Porce II*); entonces necesitaron tener una persona que les liderara ese proceso; entre todos ellos hicieron una votación y ahí fue donde me sacaron a mí como líder de esa gente; entonces ahí fue donde yo comencé con un proceso de liderazgo; allá en el 2009 (Glavedis, 2022. Entrevista #1). La cursiva es de nosotros

En el relato de Consuelo también vimos cómo salta a relucir el liderazgo comunitario, pero ahora desde el sector minero, el cual encabeza desde la Asociación de Barequeros del Río Porco, colectivo que esta mujer ayudó a crear; y nos habla del papel fundamental del género femenino en la minería y en las reivindicaciones de dicho sector, realidad que no suele reconocerse.

Además, esta aguerrida mujer también nos habló de su liderazgo desde la escuela, la cual dinamizó un tiempo del que se siente muy orgullosa, pues aún sin formación profesional, pudo desempeñar el papel de profesora, algo que a ella la reconforta, pues le gusta mucho enseñar y aprender; por eso su frase en el momento de presentarnos en el diplomado en Minería artesanal, educación y paz territorial fue **“aprendizaje [...] No hay edad para aprender”**, haciendo hincapié en el conocimiento que da la vida en el campo, y postulando: **“ustedes - hablando de la academia- tienen el cartón, y nosotros el saber”** (Sistematización Diplomado en Minería, educación y paz territorial UdeA, 2022, p. 4)

Tal como pudimos notar, estas mujeres, con diferentes funciones socio - políticas dentro de sus comunidades, se destacan gracias a su voluntad de hacer cosas beneficiosas para el resto y no para ellas precisamente, puesto que su dignidad las mueve e inspira a educarse para desarrollar de la mejor manera su trabajo, impulsando así, por medio del ejemplo, a otras personas que se les pueden sumar en sus luchas.

En eso también radica la heroica labor del liderazgo en sus comunidades: en empaparse, en untarse de tierra, de sangre; en hacer de tripas corazón ante problemáticas que no son personales, y tratar de poner el pecho también por los demás. De nuevo, pareciera como si el cuidado, en una dimensión amplia, casi idiosincrática, de estas mujeres, fuera parte de una esencia que las envuelve y las impulsa a trabajar por los demás.

A pesar de esta actitud comunitaria, que es acompañada por objetivos bastante loables como los señalados, el lugar de las mujeres en la esfera pública y política sigue siendo objeto de disputa, tanto ideológica como material, pues es un hecho que aun hoy los hombres se sienten incómodos con la presencia de las mujeres en dichos espacios, tal como lo demuestra Nury, cuando expresó en el taller de fotopalabra, que desde su experiencia ha notado que “los hombres tenían más

arraigado de por sí su vínculo político. Las mujeres casi ni participaban: o no podían, o no las dejaban; tratan de callar mucho la voz de las mujeres” (Nury, 2023. Taller Fotopalabra).

Incluso cuando se está en estos espacios políticos y de representación, añade Nury, el sistema patriarcal busca la manera de discriminar a la mujer, asignándole a ésta un rol determinado, por ejemplo, en la Junta de Acción Comunal, donde consuetudinariamente se quiere que la mujer asuma la responsabilidad del comité de educación, del comité de salud, y más en relación al cuidado, por lo que, dice Nury, que se requiere un “entrenamiento político para mujeres”, donde se aprenda a desempeñar varias funciones y no solo aquellas tradicionalmente asumidas.

La motivación de ser líder o lideresa, en este caso, suele ser algo casi que innato que ha acompañado a estas participantes, las cuales, desde niñas, han encarnado este papel, como en el caso de Consuelo, quién nos relató lo siguiente:

Bueno, desde que estudiaba siempre fui líder comunitaria; siempre me colocaban en esta labor. “Consuelito, usted lidera este grupo, usted éste”. Y a mí siempre me gustaba. Entonces, en la escuela fui líder comunitaria; desde mi escuela, también trabajé como Cruz Roja; también fui líder cívica. Luego que crecí, ya fui líder en las juntas de acción comunitaria todo el tiempo; trabajé más de 18, no, como más de 25 años en juntas de acción comunal, y ahora que estoy liderando esta asociación, llevo 14 años liderando una asociación de minería. (Consuelo, 2022. Entrevista #1)

Vale la pena destacar en este punto, que estas mujeres, al sentirse comprometidas al trabajar por sus comunidades, consideran importante la formación de ellas mismas; se preocupan por su educación, y constantemente están en busca de seguir aprendiendo para llevar a cabo sus propuestas. La educación se torna entonces como una necesidad autoimpuesta, aunque también sea un requisito en muchas ocasiones para ellas a la hora de asumir roles políticos dentro de las juntas de acción comunal, por ejemplo.

En contraste con los roles que la mujer viene ocupando y aspirando, es necesario reconocer que esta tarea sigue siendo un reto para la mujer del mundo rural, pues gracias a los trabajos

asignados culturalmente de acuerdo al género, ésta, ya figurando como líder social y comunitaria, sigue siendo llamada por su compañero sentimental a ser responsable de labores domésticas, situación que pone en conflicto a las mujeres por la pesada carga laboral de todos estos espacios cruzados (el trabajo en el hogar, el trabajo remunerado y el trabajo comunitario), la falta de dinero para dichas actividades y el vacilante apoyo familiar que reciben en este tema. Como muestra de lo señalado, Mery comunica que ante este problema hay varias formas de reaccionar, siendo más difícil cuando se es joven, cuando todavía no se tiene formación política, y cuando no hay libertad en la relación sentimental, situación que es muy diferente a la que ella vive ahora, pues dice:

Ah no, yo tengo que dejar el almuerzo por allá, y que lo cocine otro, porque yo saco tiempo, que para los diplomados, que para la junta de acción comunal, que voy a reuniones; ahora tenemos pendiente una reunión para PDET, tenemos la reunión para irnos para el Carmen de Viboral, que tiene que ser con recursos, y yo voy a mirar a ver como ayudan de parte de los mineros... mercado. Hay que ayudar, hay que aportar algo, nosotros no nos podemos quedar solamente cuidando los hijos, muchachos (Mery, 2022. Entrevista #1)

A propósito de esta última sentencia de Mery, donde asegura que las mujeres están para aportar algo a la sociedad, y cotejando los retos que la mujer rural enfrenta, ésta aporta a la comprensión de lo que viene pasando en el campo cuando señala que:

Le voy a decir: hay mucha juventud, al menos en mujeres que han despertado; todavía a la mujer rural, todavía a la mujer campesina, el marido la tiene sujeta a la casa; que no, que tiene que quedarse cuidando el niño; que usted no se puede mover, no; todavía hay mucho ese machismo; y hemos sido muy poquitas las que nos hemos puesto a pararse en la raya y alzar la bandera; es que yo tengo que aportarle algo a mi país, yo tengo que aportar a mi comunidad, (Mery, 2022. Entrevista #1)

Dicho lo anterior, también es importante considerar el *liderazgo social y comunitario de las mujeres del campo colombiano en el marco del proceso de Paz*, momento que es crucial para la sociedad colombiana y en el cual las mujeres tienen un papel fundamental en lo que respecta a la reconciliación, ya sea por su posición de víctimas, o por su actitud resiliente en lo social,

ejerciendo de manera activa en lo que tiene que ver con los proyectos productivos, y convirtiéndose en un sujeto clave de las iniciativas políticas. Sumergidos en este momento histórico, las historias de vida de las mujeres con las que hacemos esta investigación nos dicen que éstas, asumiendo su situación de víctimas del conflicto armado y con sus responsabilidades maternas, se inscribieron a los procesos y colectivos comunitarios con los que se buscaba ayudar al campesinado, específicamente a los Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial-PDET, del cual Glavedis hace parte, y nos cuenta cómo se sumó a dicho proceso, demostrando una vez más su disposición y humanismo, con una gran versatilidad y capacidad para asumir cualquier papel o función dentro de su comunidad:

Entonces cada uno escogíamos en qué pilar se cree capaz, y en qué pilar usted cree tener conocimiento; entonces usted decía: “yo en salud”, “yo en educación”, “yo en infraestructura”, “yo en tierras”, yo en tal cosa; y yo les decía: “muchachos, escojan todos, escojan todos, que a mí el que me dejen, yo lo trabajo”; y siempre les dije: muchachos, escojan; escojan el que ustedes van a trabajar; *yo soy capaz*; y me dejaron salud, paz y reconciliación; bueno, se trata de víctimas, que es el programa de reconciliación; es el pilar número 8: reconciliación paz y convivencia, y ese es el pilar que yo trabajo en el PDET. Tenemos 5 años de estar en el PDET (Glavedis, 2023. Entrevista #2)

Paralelo a los Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial, en el contexto del nordeste antioqueño la mujer también tiene una actuación preponderante en lo que respecta al Programa Nacional de Sustitución de Cultivos de uso Ilícito (PENIS), del cual nos cuenta Glavedis que ella fue parte, gracias a que Nirla –mujer promotora del acuerdo de Paz-, “seleccionó 250 mujeres, que éramos las esposas de esos hombres del PENIS [...], para hacer parte de ese proyecto del Plan Colombia; entonces ahí fue donde nosotros formamos la cooperativa; de ese programa nos quedó la cooperativa COMULSEPAZ” (Glavedis, 2022. Entrevista #1).

Al respecto, hay que tener en cuenta que si bien el enfoque de género se plantea como un principio rector del Acuerdo de paz, y que este proceso fue una valiosa oportunidad para aumentar la participación de las mujeres, éste no suplió por sí solo y a cabalidad, todas las carencias y dificultades que enfrentan las mujeres del contexto rural; por lo que las luchas en contra de la

marginalidad, la inequidad y la violencia en razón del género siguen vigentes, tal como lo demostró Glavedis cuando relaciona la precaria situación económica en el marco del liderazgo con el contexto de PAZ:

La sustitución de los cultivos ilícitos a los cultivos lícitos, cierto; entonces hubo un enlace que se llamaba Nirla, y Nirla fue la que nos impulsó, nos fomentó, nos ayudó, nos colaboró con un programa que se llama Colombia en Paz; y gracias a este programa tuvimos una oportunidad, fueron dos meses de trabajo; pero nos sirvieron mucho, porque nosotros como mujeres no tenemos un apoyo económico (Glavedis, 2022. Entrevista #1).

#### ***4.1.5. Mujeres trabajadoras del campo, entre la producción y los saberes campesinos***

Otro punto a resaltar, identificado en las historias de vida de cuatro mujeres campesinas mineras del Nordeste Antioqueño, tiene que ver con el papel desempeñado por la mujer en la economía familiar, sobre el cual notamos que la mujer no juega un papel secular o auxiliar al hombre, sino que figura al mismo nivel, haciendo las mismas labores, dándose un lugar gracias a las actividades que realiza, lo que hace reconocerlas “como productora legítima de bienes materiales, y a su vez, de saberes, experiencias y prácticas que transforman sus vidas y la vida” (Amariles, 2020, p. 33). Como ejemplo de las labores que una mujer desempeña en el campo, ya sea en la agricultura o en la minería, Glavedis cuenta desde su historia de vida, cómo el hombre y la mujer trabajan hombro a hombro, dejando ver incluso cómo la mujer hace un mayor esfuerzo para atender al hombre antes y después de dicha jornada laboral:

Es la pareja, porque si vos trabajas con otro hombre vos tenés que partir con él por mitad lo que vos hagas, cierto; a vos te tocó la mitad y a vos te tocó la mitad; mientras que si vos trabajas con la esposa, lo que usted haga con su esposa va para la misma casa, entonces de por sí, siempre se trabaja el esposo con la esposa [...] la mujer se levanta, por ejemplo yo me levantaba por ahí tipo cuatro o cuatro y media, porque hacíamos el despacho para el día, que era llevar el desayuno y el almuerzo; ya por allá comíamos, y ya en la tarde que llegábamos a la casa, ya habíamos trabajado, llegábamos a la casa tipo cuatro de la tarde,

llegábamos a darnos el baño, a lavar la ropa, a quitar ese pantanero, a lavar todo el mugre y a volver a cocinar (Glavedis, 2022)

Como se deja ver en este relato, la mujer pasa a ser una trabajadora multiactiva, versátil y responsable de diversas tareas, dinámica, lo que desde la academia ya se había venido develando, en estudios como los adelantados Martínez (2017) y la corporación Dejusticia en donde, analizando *Las deudas que tenemos con las mujeres cocaleras*, comentan en relación al trabajo y al uso del tiempo de la mujer rural que:

Desde que se despierta a las cuatro de la mañana, hasta que se duerme a las diez de la noche, su día transcurre en medio de una frenética rutina. Temprano en la mañana hace el desayuno para su familia, alista lo necesario para que sus hijos vayan al colegio, prepara el almuerzo para ella y para todos los trabajadores de la tierra, trabaja aproximadamente ocho horas en los cultivos, plancha, lava, les ayuda a sus hijos con las tareas, limpia, cuida y sigue cocinando (Martínez, 2017)<sup>10</sup>

Ante esta inequidad en el trabajo y el reclamo porque el hombre comparta las responsabilidades de alimentación, limpieza y cuidado, Glavedis nos dice que esto sigue siendo un desafío, pues al llegar del trabajo “ellos se ponían a jugar o a ver televisión, o cuando eso utilizaban mucho ese fútbol... yo le decía: ¡qué fastidio!, creo que era un play; yo le decía ¡qué fastidio! que ellos sí hacen goles, no pierden la tirada al arco” (Glavedis, 2022. Entrevista #1); sin embargo, más allá del fastidio por no tener tiempo de ocio, es necesario y triste reconocer que hoy por hoy, la mujer rural trabaja el doble o hasta el triple de horas que el hombre.

A propósito del rol productivo de las mujeres, y contrastando los testimonios con lo que dicen los estudios en el tema, nos encontramos en *La Situación de la Mujer Rural Colombiana: Perspectiva de género*, escrito por Dora Isabel Díaz Suasa (2002) que “los mujeres generalmente lo desempeñan en condiciones de desventaja salarial y de menor reconocimiento frente a los hombres” (p. 27)

---

<sup>10</sup> Tomado de <https://www.dejusticia.org/column/las-deudas-que-tenemos-con-las-mujeres-cocaleras/>

Es pertinente resaltar también que en estos contextos, tanto los niños como las niñas se suman a las labores duras del campo desde una edad muy temprana, muchas veces en compañía de su familia, otras por necesidad y muchas otras por la influencia de un adulto que, aprovechándose de la cultura machista del campo, se casa con una menor de edad y al poco tiempo la pone a trabajar, como fue el caso de Mery:

Estaba muy niña, pero yo trabajaba con él, me gustaba... y claro, a mí me tocaba levantarme más temprano, despachar, despacharlo a él... En una draga casi no se maneja mucha gente, sino una o dos personas, y cuando muchas veces no había trabajadores, yo buceaba con él o yo le ayudaba a lo que llamábamos maquinear, entonces no nos quedaba tan difícil [...] hasta los 18 años fue en la minería, con lo que llamamos draga; después ya me ocupé muchos años en la coca, en la coca, la coca a mí me dio para darle el estudio a mis hijos (Mery, 2022. Entrevista #1)

En este relato, Mery se aproxima a varias reflexiones ya señaladas por Martínez (2017), en donde esta autora ha identificado que el trabajo de las mujeres campesinas les ha concedido algo de autonomía, permitiéndoles sostener a sus familias y desarrollar sus proyectos de vida, de esta manera señala que, para muchas mujeres, como es el caso de Mery

La coca ha sido trabajo, educación para los hijos, salud, sustento, alimentación y, en muchos casos, *autonomía económica para poder liberarse de esposos abusadores*. Por eso, a pesar de que la economía de la coca trae consigo altos riesgos, violencias y estigmatizaciones, es considerada una opción viable para quienes cargan en sus cuerpos y sus vidas los costos de la exclusión y la desigualdad social (Martínez, 2017)

#### ***4.1.6. El reiterativo y oprobioso caso del Madresolterismo en el mundo rural: algo acerca del ser madre soltera en el campo***

Es necesario analizar brevemente el rol de la mujer como cabeza de familia, jefa de hogar o madre soltera, categoría que emergió con fuerza desde las historias de vida de las cuatro mujeres que componen esta investigación y que, como tal, es una de las condiciones que más afecta a la

mujer rural colombiana. Ahora bien, para hablar de esta condición y exponer cómo se ve reflejada en los relatos escuchados, es importante tener en cuenta el panorama general de las familias colombianas a partir de las cifras expuestas por Díaz (2002), que cuenta cómo el campo colombiano tiene una alta tasa de jefatura femenina en sus hogares y que este dato estaba siendo disparado exponencialmente por el conflicto armado que vive el país, siendo de lo más problemático en este escenario, el incremento de la maternidad temprana que, según esta autora “compromete la quinta parte de las adolescentes rurales” (p. 33)

Esta realidad fue notoria cuando escuchando una a una las historias de vida, identificamos que muy jóvenes – casi todas sin tener la mayoría de edad – fueron enamoradas, engañadas o casadas con un hombre que las sacó de su hogar, resultando de este hecho que al poco tiempo estuvieran embarazadas y empezando a sufrir violencias de diversos tipos para posteriormente ser abandonadas, en la mayoría de casos con sus hijos e hijas a su único cargo, lo que implicó para ellas una historia de vida asimétrica, donde por ser mujeres estaban en una situación desventajosa al lado de sus parejas, y ahora con uno o varios hijos a su cargo. Ejemplo de esta situación es el relato de Mery, quien dejó presente que

Cuatro años me demoré para volver a mi casa. Volví a los dieciocho y me dejaron con un niño de siete meses. Era de mi primo, yo me fui con él para los lados de Puerto Triunfo, y allá fue donde yo conocí la minería (Mery, 2022, Entrevista #1)

Aunque el emplazamiento donde se ha ido ubicando a la mujer rural es casi una imposición social que para nada le favorece, es preciso reconocer, como bien dice la Comisión de la Verdad (2022) que este “rol y vínculo materno han servido para afrontar las victimizaciones y transformar las experiencias dentro de la guerra” (Comisión de la Verdad. *Experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado*, p. 246), siendo entonces también una experiencia de afirmación personal, de construcción de identidad y hasta una disputa política, siguiendo la línea de las investigaciones previas, que permiten aprender de estas historias, cuestionando el rol asignado socialmente y valorando, como diría Claudia Korol (2015) quien es referenciada por Amariles cuando plantea que:

Cuerpos insumisos, insurrectos, desobedientes, en tramas de pueblos que han ido aprendiendo que dar la vida no se resume en un momento heroico, sino que es tarea de hormiga, cotidiana, tenaz, en la que nos jugamos día a día, en un juego que hace de la victoria cotidiana, tan sólo el camino (Amariles, 2020, p. 42)

En el relato anterior de Mery se ha podido reconocer la manera en que las mujeres, al tener hijos, se ven obligadas a trabajar desde muy temprana edad para sostener dicha responsabilidad, sacrificando así sus sueños, sus motivaciones por estudiar y sus posibilidades por buscar un “mejor futuro”, su tiempo libre y hasta su vocación comunitaria, la cual se ve frecuentemente restringida por escenas como: “No puedo porque no tengo quien me cuide los hijos” o “¿Si el trabajo social no tiene remuneración, como puedo sostener a mi familia?”, situación que nos habla de un problema al que se ven enfrentadas particularmente las mujeres que maternan, quienes además de las tareas del hogar, salen a producir el sustento del mismo y se vinculan con los procesos sociales y comunitarios en sus territorios a pesar de sus circunstancias.

Analizando este aspecto, Puello et al. (2014) citados por De la Ossa et al. (2021) en *Ser madre soltera en el campo colombiano: relatos sobre los retos, logros y dificultades de ser una familia monoparental de jefatura femenina en la ruralidad colombiana*, dicen que “cualquiera que sea la causa de la monoparentalidad origina una disrupción del ciclo vital dando lugar a cambios en las reglas, en los límites y en las relaciones, lo que evidencia la necesidad de reorganización del sistema familiar (p. 232)” (p. 13). Personificando y encarnando este mismo escenario, Mery relata que

Fuimos (ella y su primo) simpatizando, cuando miijo, hablamos como cuatro meses y yo decidí enterrarme con ese hombre para allá por Solano y ***llevé la vida más hijueputa que usted haya creído, una vida más dura... Pero yo quería salir adelante, levantar a mis hijos***. Yo a él le tuve cuatro hijos y uno que ya tenía de Adolfo de siete meses, y yo decía: “yo pa’ dónde me voy a ir; si me voy, tengo que buscar quién me cuide mis hijos (Mery, 2023, Taller Fotopalabra)

De manera similar, Glavedis cuenta que:

Conseguí marido; en la finca de mi hermano me fui a vivir con un muchacho, con un trabajador de la finca y tuve mi esposo. Tuve mi marido. Como a los cuatro años, el muchacho con el que yo convivía me dejó, yo quedé con un bebé de un año y hoy en día mi niño tiene 20 años. Pero entonces *yo quedé con el niño muy pequeño y después de eso yo seguí dando vueltas*, trabajando la coca. Sí, yo aprendí la labor y seguí trabajando la coca. (Glavedis, 2022, Entrevista #1)

Considerando lo dicho, es preciso reconocer que en estos relatos, y hablando particularmente del rol de la madre soltera, se cumplen cada uno de los criterios expuestos por la Corporación DeJusticia en *Voces desde el cocal, mujeres que construyen territorio*, cuando se plantea que, sumado al panorama de discriminación socioeconómica del campesinado, al déficit en el reconocimiento jurídico y la represión de su movilización y su participación política, la mujer rural es tres veces más discriminada y afectada, solo por el hecho de ser mujeres, por ser mujeres rurales y porque “el conflicto se ensaña de manera aguda con ellas por su condición de madres y jefes de hogar” (Bautista, et al, 2018, p. 44).

Profundizando en este análisis, y contemplando las repercusiones de ser madre soltera en el contexto rural, retomamos a De la Ossa et al. (2021) quien plantea, siguiendo a Fustamantey Llamó (2013), en *Vivencias de las Madres Solteras en el Ámbito Familiar*, que la experiencia monoparental supone grandes transformaciones en la vida de las personas, que van desde los cambios en la relación con el resto de su familia, hasta una desabrigada sensación de tristeza y miedo, como también

Una vida de frustración de las mujeres al no poder alcanzar las metas que se plantearon antes de embarazarse enfrentando una atmósfera de desaprobación, donde se puede detallar que las familias constituidas por la madre que asume el papel de padre en la vida de sus hijos, genera en ella un deterioro de su imagen, provocando ansiedad y depresión ante el hecho de estar embarazadas sin el apoyo de su pareja. (p. 14)

Lamentablemente, esta violencia resaltó como un denominador común en las historias de vida de las mujeres escuchadas, quienes además señalaron que este estado de cosas no ha cambiado mucho, pues si bien la mujer rural se viene liberando, desempeñando un papel clave en la producción del campo y en la participación política, la cultura patriarcal y machista insiste en cerrarle las puertas desde su propio cuerpo y su propio hogar, reproduciendo en las instituciones educativas y en la formación familiar una idea de hogar tradicional, que no valora a la mujer por lo que es, sino por lo que es capaz de soportar, porque hoy en día, la práctica más común de los jóvenes del nordeste antioqueño según Glavedis, es trabajar para modernizarse – que significa vivir en el pueblo y comprarse una moto - y embarazar a una mujer para dejarla:

En este momento que ya todo es minería, entonces qué hacen los muchachos, los que no barequean, trabajan en una mina, y con el trabajo de la mina ¿qué hacen?: vivir farreados; si están muy de buenas se consigue una muchachita. ***Se consiguen una mujer, la preñan, la dejan, y ya comienzan a hacer una vida...*** (Glavedis, 2023 Entrevista #2)

Ahora bien, para cerrar este punto es perentorio anotar que las historias de vida de las cuatro mujeres campesinas - mineras de Amalfi y Anorí que fueron entrevistadas, son una muestra de cómo la mujer rural, a semejanza de Sísifo, ha subido cuesta arriba con un gran peso sobre sus espaldas, logrando, además de sacar a su familia adelante, formarse como lideresas de sus territorios, demostrando que como mujeres, están preparadas para desempeñar diferentes roles dentro de sus comunidades:

Le pedí al personero que por favor nos colaborara y nos trajera un básico, un cursito básico que nos dé capacitaciones en Excel, en Word, en Power point; que nos traigan cursitos básicos para nosotros, que nos den formación, ¿por qué?, ***porque lo necesitamos***, porque no lo tenemos; porque aquí la mujer simplemente sirve para cocinar, lastimosamente, o para hacer aseo. Aquí buscan a una muchacha, a una mujer la buscan para cocinar o hacer aseo. (Glavedis, 2023, Cartografía educativa - corporal)

## 4.2. Vaivenes de la formación como lideresas comunitarias ¿Cómo llegaron a serlo?

En el presente apartado, abordaremos nuestro segundo objetivo específico, que se encuentra vinculado al reconocimiento y análisis de los procesos formativos desarrollados por las cuatro mujeres campesinas mineras a lo largo de su vida, tomando en cuenta la manera cómo estos les permitieron formarse como lideresas dentro de sus territorios. A su vez, el interrogante que orienta desde el quehacer del maestro en ciencias sociales lleva a preguntarse por el papel de la escuela en los procesos personales de cada una de ellas; también, indagamos por la pertinencia de la educación que recibieron en los diferentes contextos en que se han desenvuelto. Finalmente, se considera que el análisis de dichas trayectorias puede servir como insumo para darle mayor relevancia, voz y contenido a la propuesta de educación que se construyó con ellas.

### 4.2.1. “Yo quería estudiar, yo quería ser una profesional... Yo quería estudiar”: Educarse a pesar de todo

*“La pasión funda más bien una libertad dependiente, determinada, vinculada, obligada incluso, fundada no en ella misma sino en una aceptación primera de algo que está fuera de mí, de algo que no soy yo y que por eso justamente es capaz de apasionarme”*

Larrosa, J. (2002, p.177). Experiencia y pasión

Tal como se ha podido ver hasta este punto, es evidente que las mujeres participantes del presente proyecto han atravesado diferentes circunstancias en su desarrollo personal que han condicionado su acceso a la educación. No obstante, es menester destacar que han sabido sobrellevar dicho panorama de desigualdad e inequidad en lo que respecta a sus oportunidades hasta ver hacerse realidad su sueño de estudiar; cada una a su manera y ante distintos mecanismos de opresión, ejercido por padres y esposos o, por las condiciones familiares, al tener personas a su cargo, situación que redujo drásticamente el tiempo para que estas mujeres se educasen. Incluso, es importante tomar en cuenta que las condiciones sociopolíticas y de carácter estructural, limitan la presencia de instituciones educativas básicas y de educación superior en el medio rural colombiano.

La resignación y la rabia, sin lugar a dudas, se han hecho presente en ocasiones reiterativas durante la vida de estas mujeres, puesto que muchas veces, sintiendo el deseo interior de educarse - de formarse para algo en la vida que aspiraron ser -, su propia familia, fue el primer obstáculo cuando manifestaron dicho deseo, generando como resultado, principalmente, oportunidades perdidas o simplemente negadas, dado que aunque la pobreza, la geografía profunda que habitaban y la falta de instituciones escolares pudieron ser condicionantes significativos, donde tanto padres, como familiares y esposos, fueron gestores de numerosas opresiones y subordinaciones estructurantes en la vida de ellas que recortaron, hasta donde pudieron, el margen de acción de estas mujeres, sin que ello implicara apagar la llama interior de cada una de ellas.

Consuelo es un ejemplo de lo anteriormente dicho. Ella, en los ejercicios de entrevista nos manifestaba con tristeza:

Yo fui en unas vacaciones a una finca donde me han entrado a estudiar, a las malas de mi papá, porque él no me quería dar estudio; porque “no le iba a dar estudio a una mujer para que enseguida se fuera a mantener a otro hijuetantas de cuenta de su plata”, que las mujeres no necesitaban estudiar (Consuelo, 2022, Entrevista #1)

Este tipo de respuestas, eran hace un par de décadas el pan de cada día para muchas mujeres en el seno del campo colombiano que aspiraban a educarse. Tomando en cuenta lo anterior, nos encontramos con una doble asimetría: la primera, en términos de condicionamientos psíquicos dentro de la familia nuclear campesina, encabezada principalmente, y casi que como regla general, por el padre, en quien reposaba el poder y la decisión sobre la vida de “su mujer” y de sus hijos e hijas, poder ejercido y otorgado por “naturaleza”; a su vez, las desventajas en términos sociales, también se manifiestan como algo que da cuenta del abandono estatal a las comunidades rurales, puesto que la educación y sus instituciones distan mucho de una real accesibilidad para ellas, en su momento, e incluso en la actualidad, para muchas mujeres.

Antes de empezar a hablar de lleno de los procesos formativos de estas mujeres como lideresas, es preciso detenernos en la idea de la familia como el primer obstáculo para estudiar y, en contraposición, la motivación personal por formarse como lideresas y luchar por una educación

mejor para su territorio, como el principal impulsor en ellas para continuar sus estudios. Así se vio reflejado en sus relatos, y en particular, en el caso de Mery, quien en una de las entrevistas realizadas, contó que “*lo que yo más quería era estudiar*” pero su mamá no la dejó porque “tenían que seguir estudiando los más pequeños” (2022. Entrevista #1), y ella, como mujer y hermana mayor, debía encargarse de los mismos, lo que implicó para ella estar lejos de los espacios formativos escolares en su niñez.

No obstante, ya cuando había formado su propia familia, Mery dice que al ver que en su vereda no había una oferta educativa, y que sus hijos se iban a quedar sin educación, ella decidió meterse en la Junta de Acción Comunal, pues así respondió a la pregunta que se le fue hecha de ¿por qué participó desde tan joven en una Junta de Acción Comunal?: “Por la falta de nosotros tener una escuela, vivíamos muy lejos, y nos faltaba una escuela. Y de ver que yo ya tenía un hijo para estudiar, y veía una cantidad de niños muy lejos de Anorí” (Mery, 2022. Entrevista #1), confirmando que la familia, al mismo tiempo de ser un impedimento, fue una razón para emprender un proceso de liderazgo, el cual devino en una escuela de saberes de la que ellas ahora se sienten orgullosa.

Profundizando en el empeño que ponen las mujeres rurales para poder garantizar la educación de sus hijos y de sí mismas, en donde se puede leer un profundo aprecio por la educación, a la par de una lectura política sobre su necesidad, resaltamos el siguiente relato de Mery, donde se hace evidente que la educación para ella, además de ser “*la mayor herencia*” – por lo cual se interpreta como un bien preciado -, es algo que se relaciona con su propia historia de vida y que debe de servir para resolver problemas y situaciones concretas en el día a día:

Ese hombre me daba madera, ese hombre me humillaba; y yo le decía a mis hijos: ‘yo a ustedes no les voy a dejar nada, yo plata no les voy a dejar, “*lo único que les voy a dejar a ustedes es el saber en la cabeza, que es el estudio*”. Yo tengo una hija profesional, una que es administradora de empresas... Otra que es Nasly, la primera que hizo fue investigación judicial con medicina forense, y cuando yo caí a la cárcel, ‘¡Cual hijueputa investigación judicial, *si hubiera sabido investigar mi mamá no hubiera caído en la cárcel!*’, dejó todo tirado. Yo creía que un desplazamiento y el desarraigo era lo peor; yo también sufrí

desplazamiento - en el año 2008 - y volví sin ninguna garantía a Tacamocho a empezar de cero - en el año 2011 - (Mery, 2022. Entrevista #1)

La oferta educativa para el medio rural y sus pobladores es reducida, carente de recursos y en muchas ocasiones, paupérrima. Al respecto, Consuelo relata que “cuando eso, no había las posibilidades de estudiar que hay ahora, entonces, en el cañón del río Porce, mi mamá vivía muy lejos, y la escuela era lejos, lejísimos” (Consuelo, 2022, Entrevista #1).

Consuelo, la participante con más años dentro la investigación, quiso educarse desde niña y, aunque su propio padre y las condiciones sociales de la época y del campesinado se ponían en su contra, ella tuvo siempre la motivación y la voluntad necesaria dentro de sí para asumir el reto, transgrediendo con ello una serie de instrucciones y estructuras que se creían, en su época, inmutables, asumiendo su historia y su persona como una posibilidad de construirse en función de su propia identidad, que no iba de la mano de la mujer sumisa que se trató de hacer de ella.

Tal fue el caso de su férrea voluntad de educarse, que este deseo personal se tornó incluso más potente para ella al momento de afrontar situaciones personales desventajosas, como lo fue el quedar bizca a los siete años de edad. Ella, en su niñez, enfrentó una experiencia negativa: contó con la mala suerte de que casi la dejara ciega de un ojo un gallo de pelea. Consuelo, una niña muy inquieta, resultó enfrentada contra dicha ave que con sus patas y pico (bastantes incisivos), la atacó en reiteradas ocasiones, lacerándole uno de sus ojos hasta que llegó su madre y pudo zafarla al fin de este contrincante.

Como resultado, Consuelo quedó bizca de un ojo desde los siete años, razón por la cual, en su infancia, fue víctima de bullying de parte de sus compañeros de estudio y de algunos niños vecinos. No obstante, la personalidad de esta niña ya empezaba a demostrar el tesón que la caracterizaría de por vida, puesto que, para ella, esto nunca fue un determinante mayor. Al contrario, el suceso la motivó a aprender cada vez más, tal como ella misma lo expresa:

Toda mi juventud fui bizca ¿Sabe yo cómo superé todo eso? Siendo la mejor en el colegio. Vos eras lindo y yo era fea, pero vos no sabías y yo sí. Entonces, vos querías

estar con la bizca porque la bizca sabía, la bizca era tesa ¿Si me entiende? Mi encanto era mi saber y cada día querer ser mejor y ser amigable y ser así cómo soy, yo no me dejé achicopalar. (Consuelo. 2022. Entrevista #1)

En la línea de la historia narrada por Consuelo, es evidente que su impulso principal para educarse radicaba en su fuero interno, y también en el deseo de superar un accidente estético que nunca la limitó. Pero por el lado de Nury, nos encontramos con que sus condiciones fueron algo diferentes, dado que ella fue ciudadana durante su infancia y juventud y, su básica primaria y bachillerato, se pudieron dar de una manera más llevadera, tomando en consideración que en Medellín la oferta educativa es de mayor cobertura que en el campo.

Para ella, su madre fue un impulso para formarse y para trascender su educación escolar, la cual concebía como necesaria pero incompleta. Nury, quien pudo asistir a la escuela sin mayores contratiempos, en comparación con las otras tres participantes, narra con agradecimiento que la formación primaria que recibió proporcionó unas buenas bases para seguir construyendo su formación académica, la cual no se limitó nunca a los estándares, mostrándose en su caso que la educación para el trabajo fue el fundamento de varios puntos de su formación.

En el desarrollo de uno de los talleres realizados con las participantes llamado Cartografía -educativa - corporal, Nury relata su trayectoria formativa, distinguiendo las bases de su educación del resto de frutos y procesos alternativos que ha protagonizado con el paso del tiempo, en función de su vida personal y de las necesidades que se le fueron presentando:

Yo en mis bases coloqué el preescolar, del que tengo muchos recuerdos, pues me sirvieron de base, la escuela, el colegio y la ENAC, que fue la “Escuela Nacional de Criminalística y Ciencias Forenses”, que fue una técnica. De ahí fue de donde me serví para muchas cosas. He hecho muchos diplomados en muchas cosas, pues, yo no he sido profesional, pero nunca me he quedado sin estudiar; siempre empiezo un diplomado y sigo con el otro, y con el otro. Mi hermano me crítica mucho: “Ah, esta flaca nunca va a hacer una carrera”, pero todos los diplomados que uno estudia en la vida le sirve para bien. Mmmm, bueno... Técnicas, tengo en este momento ya tres técnicas: en criminalística, en gestión administrativa y la

última de la que me gradué ahorita en diciembre, en manejo ambiental; soy técnica en Manejo ambiental con el SENA. También las bases de mi educación fueron mi abuelita y la iglesia cristiana, mi abuela fue la que nos crio a nosotros y de ahí fue que se fueron desprendiendo otros procesos. (Nury, 2023. Taller Cartografía educativa corporal)

La educación se ha manifestado entonces, para estas mujeres, como una necesidad inapelable de su espíritu, pero también como una oportunidad de crecimiento personal y laboral, con las cuales, bebiendo de diversos profesores, influencias y espacios formativos, que van desde el ámbito familiar hasta escuelas, iglesias y proyectos educativos complementarios como lo son los diplomados, han ido construyendo sus propios procesos formativos, de los cuáles son protagonistas hace mucho tiempo.

Nury, en la actualidad, se encuentra estudiando una carrera universitaria: el Pregrado en Pedagogía y Ruralidad y Paz, de la Universidad de Antioquia en Amalfi, dato que demuestra que su deseo de seguirse formando no ha terminado y que, de hecho, cada vez aspira a alcanzar nuevas metas y grados de formación y educación más avanzados.

Vale la pena resaltar que varios de estos conocimientos acumulados son puestos en juego en el día a día de las participantes del presente proyecto, dado que, en su cotidianidad, la teoría y la práctica, no logran distinguirse la una de la otra en la mayoría de los casos con la claridad a la que los académicos solemos estar acostumbrados, puesto que las brechas que se tienen entre ambas se suelen solucionar a partir de la misma experiencia surgida de las circunstancias dadas. Es pertinente señalar que, en sus saberes hay un saber – hacer implícito, que aparece en diferentes momentos, espacios y personas, de los cuáles se han llevado un aprendizaje que seguramente es indeleble.

En este sentido, evidenciamos que la educación ha sido para ellas algo que puede leerse como un sinónimo de formación y autoformación, en los cuales se sustentan muchas de sus aspiraciones, puesto que al trascender de los espacios educativos institucionales y ampliar sus horizontes, sus principales móviles han sido los deseos personales por cultivarse, por ser algo diferente (sin olvidar que el tecnificarse para insertarse en el mundo laboral es una prerrogativa de

los tiempos modernos al aspirar a casi que cualquier trabajo). Los conocimientos, habilidades, discursos y prácticas aprendidos y encarnados en estas mujeres corresponden con una perspectiva que concibe a la educación como una práctica social, cultural, histórica y, sobre todo, personal.

La formación es un proceso de construcción personal, que implica responsabilidad, anhelos, sacrificios y, sin lugar a duda, entereza para asumir dicha empresa como tal. No obstante, gracias a la pasión que orienta a las participantes en términos de enseñanza - aprendizaje, fue posible leer que ésta les ha impulsado a aprender para encabezar y protagonizar distintos procesos sociales bajo la figura del liderazgo.

En esta línea de ideas, nos adherimos a lo propuesto por Larrosa (2002) en su escrito *Experiencia y Pasión*, en el cual apreciamos una perspectiva que se conjuga con las prácticas de las participantes del proyecto, siendo “esas mismas personas (que) aparecen como sujetos críticos que, armados de distintas estrategias reflexivas, se comprometen con mayor o menor éxito en prácticas educativas concebidas la mayoría de las veces desde una perspectiva política” (p.165). Lo que nos lleva a valorar sus aportes desde lo vivido a nuestras propias experiencias, tanto como sujetos del mundo de la vida como maestros en formación, recogiendo de sus aportes y voces todo aquello que puedan generar pertinencia dentro de las prácticas educativas institucionales y por fuera de dicho marco.

Ellas, como lideresas en sus territorios, son respaldadas por sus experiencias y el ímpetu que las caracteriza; estas características las han llevado a cuestionar los roles previamente establecidos y designados para las mujeres y las mujeres rurales, que tal como se ha dicho, las dejaba inhabilitadas para hacer un goce real de su derecho a la participación política e incluso, vedaba su acceso a la información y a una educación pertinente para dicho propósito.

#### ***4.2.2. Formase como lideresa, desasir la formación patriarcal***

*“El proyecto nace desde la intuición de que para sanarme y crecer como mujer era necesario hacerlo de la mano de otras mujeres admirables y luchadoras, en quienes encontraría la complicidad y el sentimiento único de sororidad que se*

---

*experimenta cuando te reconoces en otra mujer y su historia es también la tuya”*  
Lara, M. (2021, p.23). Proyecto Vivas: retratos íntimos de lideresas en Colombia.

Según este amplio bagaje educativo y formativo que atraviesa a las participantes del proyecto, es posible ver cómo el liderazgo social ha sido un producto y una transformación que han logrado conquistar, concebido éste como una forma de encarnar un conjunto variopinto de habilidades que, primeramente, personales, generan un influjo positivo en las situaciones, prácticas y discursos de los demás a quiénes impulsan.

En concordancia con lo anteriormente planteado, Mery comparte desde su perspectiva cómo el liderazgo ha sido un influjo positivo en su historia personal, dado que

Por ejemplo, en el liderazgo se aprende a que las mujeres podemos dejar de ser tan sujetadas a la casa. (...) Yo, en medio del liderazgo, fue de donde yo me pude sujetar a reclamar todos mis derechos, a no dejarme pegar, a no dejarme ultrajar en mi casa, a no dejarme ver de mi esposo como si yo fuera un objeto. (Mery, 2023. Taller Cartografía educativa - corporal)

Vemos entonces que el liderazgo para estas mujeres funge como un ejercicio de empoderamiento que las impulsa a transformar diferentes dispositivos de opresión, e incluso las lleva a superar problemas de carácter privado y ubicarlos en el escenario público, pues, tal como Mery devela en sus palabras, al ser lideresa comunitaria, es posible encontrar nuevos asideros que les permitan “des - sujetarse” de sus condiciones de opresión, otrora, con un mayor impacto en sus vidas como mujeres. Y no solo eso, puesto que este poder que emerge de su actitud como lideresa, la impulsa a motivar a otras mujeres a su paso. Lo que da cuenta de algunos de los planteamientos hechos por Lara (2021), en la recopilación académica hecha por la Universidad de los Andes, titulado, *Mucho camello, poco empleo*, cuando sostiene que “cada una de ella es, con sus particularidades, única e indispensable para la construcción de paz y el futuro de sus comunidades” (p. 23)

Como tal, es evidente que Mery, Consuelo, Glavedis y Nury se han destacado dentro de sus comunidades gracias a su deseo de encarnar batallas dadas a título propio que conciernen a un

colectivo que ellas representan. Sus saberes, su influencia y sus contactos, de la mano de sus procesos auto - formativos y educativos de carácter institucional, las han convertido en una suerte de orientadoras, atribuyéndose responsabilidades y pugnas que se encuentran en la vía del bienestar de un grupo social al cual pertenecen. Por lo tanto, el liderazgo que se les ha atribuido no es un resultado fortuito de entre todas sus condiciones, sino más bien, el producto de su altruismo, de sus decisiones y de las acciones en que invierten su energía, tiempo, seguridad y motivación en pro del bienestar común, sin olvidar, desde luego, que en la mayor de las veces cuentan con el apoyo de dicha población a la que representan.

En consonancia con las ideas hasta aquí propuestas, retomamos nuevamente las palabras de Mery, quien, gracias a la investidura de lideresa que ha venido encarnando hace años, ha luchado incansablemente contra las opresiones que el patriarcado le ha impuesto, tanto en su vida privada (en términos maritales y de desarrollo personal), como en la esfera pública, con lo que a su vez pudo:

Aprender a decir, si me va a hacer el amor es cuando yo quiera, no cuando usted le dé la gana; a decir: usted borracho no me vuelve a pegar y usted borracho no me vuelve a buscar. Pero vea, en el medio del liderazgo es que he aprendido a valorarme como mujer; aprendí a defender a la mujer, aprendí el derecho de la mujer. Que le acarrea problemas a uno, claro, porque por el hecho de que usted tenga su marido y por el hecho de que él le dé a usted lo que usted necesite, no tiene por qué venir a pegarle, o no tiene por qué ir a humillarla económicamente, ni sexualmente, ni psicológicamente. Las mujeres creían que solamente eran maltratadas por un golpe. No. A la mujer la maltratan, porque las mujeres más violadas somos nosotras las mujeres que supuestamente tenemos compañeros, porque a nosotras nos violan. *Y eso es lo que ha aprendido uno: a defenderse.* (Mery, 2023. Cartografía educativa – corporal)

Al respecto, es valioso el aporte que realiza Lara (2021) en su texto *Vivas: retratos íntimos de lideresas en Colombia*, en la cual, de manera simbólica, se recogen una serie de fotos – retratos de algunas mujeres lideresas de Colombia en tres diferentes regiones; ello, en el sentido de generar un acercamiento sensible y artístico a las historias de vida de estas personas, buscando crear lazos

de empatía y diálogos entre ellas. Entre algunas de sus reflexiones finales acerca de su propia obra, Lara (2021) plantea que

Cuando las mujeres se convierten en líderes, aumentan su poder para moldear y tomar decisiones sobre sus propias vidas y su entorno, profundizando en la conciencia y el autoconocimiento que tienen de sí mismas. En Colombia, recuperar las narrativas de liderazgo femenino es particularmente importante debido a la violencia estructural que han sufrido las mujeres: los derechos sociopolíticos y económicos, la desigualdad sus derechos sociopolíticos y económicos, la desigualdad de derechos y los prejuicios de género que han vivido históricamente. (p. 24-25)

Siguiendo la línea de Lara (2021), se torna importante reconocer la importancia que comporta darle valor a las historias de vida personales de Nury, Mery, Consuelo y Glavedis, entrevistando con ello, ese papel de liderazgo que han asumido en sus territorios, trabajando en pro del bien común y enfrentándose a diferentes asimetrías sociales, económicas y educativas que ellas desarticulan. A su vez, se evidencia la manera en la que el ser lideresas las hace asumirse a sí mismas como sujetas históricas, con un papel activo y preponderante dentro de sus comunidades.

De manera complementaria, Glavedis también nos comparte cómo fue esa lucha interna en el seno de su hogar por seguir en el proceso de liderazgo, interpretado también como un proceso formativo que, además de darle lugar en la comunidad a ella como mujer, le permitió adquirir una serie de conocimientos y fuerzas que la hacen ahora diferenciarse de las demás personas, y des-sujetarse del yugo patriarcal con la llave del saber, tal como lo enuncia en el siguiente relato:

[...] mi marido me decía: “¿qué hijueputas te están dando allá, a qué hijueputas vas vos allá?”, y yo le digo: venga vamos. Venga vamos juntos, para que usted vea lo que yo hago; **él no entendía nada, nada, y yo entendía todo**; y yo llego a cualquier reunión, y créanme usted... yo desde que llego estoy hablando, opinando y metida en el tema, porque ya yo sé de qué estamos hablando; yo sé de qué trata, y yo sé con qué se come esto (hablando del liderazgo en el trabajo comunitario); entonces es el hecho de que ya yo conozco tanto, estamos tan familiarizados con todo lo que hacemos. (Glavedis, 2023, Entrevista #2)

Muy similar al esposo de Glavedis, el cónyuge de Mery decía: “aaah esta ya se va a ir por allá a perder el tiempo, con todo lo que hay que para hacer”; afirmación que contrastaba con las ideas de Mery que iban mucho más allá, y mostraban su vocación por ser y formarse como lideresa en su territorio; lo que permite entender que el rol de la mujeres, según ella, es más amplio que el enseñado por tradición; que las mujeres están para algo más que ser formadas como trabajadoras de un hogar; por eso respondía ante el reparo de su liderazgo por parte de su esposo: “no mijo, no se preocupe, yo no estoy para llevar ni los trastes ni el mercado. Hay que ayudar, hay que aportar algo, *nosotros no nos podemos quedar solamente cuidando los hijos, muchachos*” (Mery, 2022. Entrevista #1).

#### **4.2.3. Ser lideresa campesina, la formación de sí mismas como una apuesta por un mundo mejor**

*“Estas mujeres tendrían algo en común: serían hacedoras/gestoras de cambio para sus comunidades. En todos los demás aspectos serían lo más diversas posibles: mujeres de distintas edades, tipos de educación, profesión, oficios, maneras de entender el liderazgo”*

Lara, M. (2021, p. 23)

El mundo de la vida, el mundo en el campo colombiano y las condiciones impuestas por el sistema patriarcal imperante, han llevado a nuestras mujeres campesinas mineras a la **formación permanente de sí mismas, lo que se puede leer como una apuesta por un mundo mejor**: un mundo en el cual la mujer tenga, como mínimo, los mismos derechos educativos que su par masculino, encargándose así, de dar una lucha perenne en el campo político, histórico, cultural, ambiental y, de hecho, en casi todas las esferas de acción humana y social.

Ello nos lleva a preguntarnos: ¿Fue pertinente la educación que recibieron estas mujeres a lo largo de su vida para enfrentarse al mundo que habitan y estuvo ésta en concordancia con sus necesidades reales dentro de sus territorios, en términos sociales? Quizás la respuesta concreta sea más compleja de descifrar de lo que parece, aunque el “no”, se perfila como una opción coherente según sus historias de vida, solo si se toma en consideración la educación institucional y formal.

En esta pesquisa es notorio que, si bien la educación escolar no fue pertinente para el medio, ésta sí fue significativa para las mujeres con las que se trabajó, pues todas referenciaban en sus historias y procesos formativos a la escuela, como un espacio importante en sus vidas, pero es indudable que deber cambiar en muchos aspectos, y reformularse desde un diálogo de saberes con las comunidades, para que logre incorporar en su hacer los saberes tradicionales, locales y sobre todo, aquellos conocimientos adquiridos en la práctica del liderazgo comunitario de los pobladores rurales, que según Vélez (2018), son muchos y pueden ser transpuestos<sup>11</sup> en términos de contenidos conceptuales y metodológicos, *transformando así las experiencias campesinas en objeto de enseñanza*, articulando “los contenidos con las vivencias de los estudiantes o las vivencias de los estudiantes con los contenidos académicos” (p. 60).

Es en el mundo de la vida, en el plano de la cotidianidad, en el mundo del campesinado, donde ellas se han formado principalmente, puesto que se parte de la premisa que sostiene que el ser se forma bajo sus propias circunstancias, cada una bajo sus propias experiencias y condiciones, y ello, naturalmente, trasciende a cualquier escuela o institución de formación complementaria, técnica, tecnológica o profesional. Glavedis ayuda a ejemplificar esto con sus propias palabras:

Yo creo que el campo ha aportado a la formación mía y a mi ser que soy hoy en día; a mi trayectoria, mi conocimiento, mi forma económica de sobrevivir, o mi ancestralidad y el conocimiento que tengo hoy en día. Yo creo que el conocimiento viene a medida que uno va creciendo; lo que uno ve en la casa, la familia, la misma familia, es lo que uno va como guardando y grabando. (Glavedis, 2022, Taller Fotopalabra)

Glavedis reitera en sus relatos que algunos de las características que según ella la identifican como campesina las aprendió haciendo, observando, sufriendo y viviendo el campo:

El conocimiento muchachos, *el hecho de que yo vivía el campo, yo creo que es el conocimiento*, o sea yo ya viví el campo, yo ya sufrí en él, porque *vivir en el campo es*

---

<sup>11</sup> De transposición didáctica, la cual es entendida desde Santisteban, A. (2009) como “un proceso de conversión de los saberes científicos en saberes escolares, así como el resultado final de los conocimientos que aprende el alumnado” (p. 216)

*sufrir el campo*; lo sufrí, lo viví, lo convivimos; tuve mi hijo, tuve mi esposo, tuve mis necesidades, aprendí a hacer trabajo de campo, las labores del campo. ***Entonces el vivir en el campo te hace a vos coger fuerzas, capacitarte, adquirir conocimiento y las ganas de aprender, la necesidad de saber, apoyar a otra persona...*** Mira, ***vos haces lo que miras que se tiene que hacer, y vos aprendes a hacerlo***; yo aprendí a sembrar coca, yo aprendí que el arbolito de coca es eso que vos viste hoy, y que con un puñado podés coger hasta cien palitos (Glavedis, 2023, Entrevista #2)

Compartiendo su formación desde la vida en el campo, Consuelo concuerda con la tesis de que el trabajo y el respeto por la naturaleza es una de las características de la educación tradicional y familiar que se adquiere en el campo, así mismo, lo son los lazos de solidaridad que se deben conservar y tejer en la comunidad, pues le decía su abuelo, el mismo que le enseñó la minería, que a ***“los vecinos hay que cuidarlos como un gramo de oro”*** (Consuelo, 2023, Taller Fotopalabra).

Estas enseñanzas o aprendizajes son complementadas en el campo también por saberes y conocimientos que se pueden considerar específicos o científicos, los cuales fueron adquiridos según ellas, en esa vivencia del trabajo rural, como se puede analizar por ejemplo cuando se habla del mercurio o del cianuro, sobre los cuales Consuelo dice que desde su experiencia ha logrado identificar que este último puede ser neutralizado con agua oxigenada, y por el lado del mercurio, recuerda que sus abuelos - retomando entonces aquellos saberes tradicionales y territoriales -, reemplazaban su función de amalgamar el oro con diferentes plantas como la salvia, la verbena, el cadillo, la maleza y otras plantas (no especificadas en su momento), como también la panela. Ilustrando lo dicho, Consuelo afirma

***La minería me la enseñó mis abuelos y padres...*** Ellos iban a barequear al río y nos llevaban a los menores con un fin, porque ahora tiempos los menores desde pequeños se les enseñó a trabajar; ***nos llevaron con el propósito para que los niños recogiéramos la basura y nosotros en unos carros lavábamos las bolsas, y luego ellos nos llevaban ahí porque había muy buen oro ahí, quedaban los residuos. Desde ahí aprendí a amar el oro. Mi papá me hizo mi batea y desde ahí yo me sentí muy feliz porque era mi trabajo*** (Londoño, 2022, Diario de campo #2)

Con una historia de vida igual de extraordinaria, Mery reafirma la tesis que se viene desarrollando donde el campesinado es formado por su contexto de manera inteligente y solidaria, dotándola de los conocimientos, tanto para aprender las labores necesarias para la subsistencia como de valores en conservación medio ambiental y comunitaria, tal como lo describe Mery:

Con título hacen más mal (refiriéndose a la minería), porque lo hacen a cielo abierto y desplazan a los campesinos, arrasan con todo, mientras que nosotros, nosotros no digamos que somos perfectos para ejercer la minería, pero si hacemos menos daño ambiental con nuestra naturaleza, con nuestra madre tierra. Somos conscientes de reparar, y de ponernos nosotros mismos o con el otro minero límites, a regular el territorio, a regular hasta la entrada de gente, a organizar el territorio, a organizar la gente que entra al territorio, en todas esas tareas nosotros como líderes y yo como lideresa me ha tocado enfrentar todas estas situaciones. Yo tengo mi conocimiento gracias a empezar a estar en una Junta de Acción Comunal desde que tenía aproximadamente 22 años, y ya tengo 54 años (Mery, 2022, Entrevista #1)

#### ***4.2.4. Luchar por aprender y aprender para luchar, el liderazgo social y comunitario como escuela***

Es importante comprender de igual modo, cómo las luchas de estas mujeres, dentro y fuera de su hogar, se configuraron como aquellos procesos formativos que con el tiempo, fueron constituyendo tanto sus historias de vida, como sus liderazgos comunitarios, transformando el papel desempeñado por estas mujeres en su territorio, como la realidad del mismo entorno, vivencias que son claves de analizar si tomamos en consideración, como diría Korol, citada por Amariles (2020) que “aprendemos que nuestras miradas provienen de distintas experiencias. Nos sabemos con diferentes edades, cuerpos diversos, variadas memorias e historias. Nuestras miradas se van entramando en un tejido colectivo, comunitario, que borda la realidad en movimiento y desde los movimientos populares” (p. 27)

En este sentido, evidenciamos que muchos de los roles y experiencias de lucha fueron asumidas no porque fueran el fuerte de cada mujer, sino porque era lo que el contexto necesitaba,

resultando así que su formación como lideresas respondió al momento y a las necesidades de su entorno más cercano, como es el caso de Mery y de Glavedis, quienes por diferentes circunstancias, se formaron como lideresas de Juntas de Acción Comunal, lideresas de movimientos sociales mineros y campesinos, lideresas en relación a las iniciativas y proyectos de paz, lideresas en las mesas de víctimas, lideresas de asociaciones de mujeres y hasta de presos políticos, lo que habla de una amplia experiencia que debe ser tomada en cuenta, dado que esta competiría a la educación rural, por su extenso y significativo bagaje de conocimientos, saberes, destrezas y por qué no, preocupaciones y situaciones que siguiendo la línea teórica esbozada previamente, tienen una alta relevancia, ya que acontecen en el mundo de la vida, en los contextos y entornos inmediatos que afectan las poblaciones rurales.

En los relatos de estas dos valientes mujeres, cuando se les preguntó qué las llevó a formarse como lideresas, hubo coincidencias en sus respuestas. Para Mery, fue la necesidad del contexto: “La necesidad me enseñó. Así no coja la batea, uno aprende y la conoce **y eso ha sido lo que nos ha hecho aprender, luchar por aprender**” (Sistematización por momentos, Diplomado en Minería artesanal, educación y paz territorial, 2022, p 16). Y en un sentido similar se expresó Glavedis, quien sostiene que:

**[...] uno se hace líder por la necesidad;** es la necesidad la que hace que uno haga las cosas, **usted con la necesidad aprende de liderazgo...** una problemática de nosotros fue cuando llegó el PDET y el PENIS, porque cuando se fueron a implementar estos programas fue donde se necesitaron esos liderazgos; entonces dijeron que por zonas íbamos a escoger 8 representantes: 4 hombres y 4 mujeres de cada zona. Entonces éramos 40, y de esos 40 nos bajaron a 8, los 8 mejores que más sobresalieran por conocimientos, no porque hablaran más duro, sino por conocimiento. En esas personas que sobresalían, fuimos quedando de cada sector los que sobresalíamos, y, en verdad, los que le poníamos las ganas, porque no es lo mismo usted querer hacerlo a tener la disposición, buscar la forma de hacerlo, a usted decir hoy me inscribo y mañana ya no, ya no hago parte, y no voy. (Glavedis, 2023, Cartografía educativa - corporal)

Del mismo modo, por la necesidad a la que empuja el contexto, Glavedis se había iniciado en el liderazgo en una ranchería de familias mineras que cuando tuvieron el conflicto con EPM por los embalses construidos sobre el río Porce, reclamaron una reubicación y una vivienda digna. De tal manera, cuenta cómo en este escenario fue designada lideresa puesto que, “entre todos ellos hicieron una votación y ahí fue donde me sacaron a mí como líder de esa gente, entonces ahí fue donde yo comencé con un proceso de liderazgo, allá en el 2009” (Glavedis, 2022, Entrevista #1). Ante semejante designación, fue valioso preguntar – por su respuesta - si ella sabía qué debía hacer en dicha labor, como también, dónde se formaban los líderes y lideresas, a lo cual respondió elocuentemente: “*Nada, todo empírico*, y cuando eso todo era sobre el proyecto Porce III y IV, hablábamos era sobre ese proyecto” (Glavedis, 2022, Entrevista #1).

Esta determinación por liderar y aprender en el proceso, lleva a este trabajo a concordar con las tesis expuestas por Vélez (2018) donde se dice que la contextualización del currículo escolar en la ruralidad pasa por una formación en competencias ciudadanas que facilite la organización social y comunitaria, “la agremiación hacia fines comunes por medio de propuestas de emprendimiento solidario que conduzca a mejorar sus condiciones económicas”, y que a la vez indague sobre “la historia de su región en un esfuerzo por encontrar y reconstruir su identidad, fortalecer la autonomía, y dinamizar su proceso de desarrollo de manera que encuentre sentido la vida individual y colectiva, reforzando lo propio” (p.16).

#### ***4.2.5. El acuerdo de Paz, un escenario de formación política y transformaciones sociales***

En el análisis integral de los procesos formativos de estas cuatro mujeres lideresas del nordeste antioqueño, otro rasgo esencial que se pudo apreciar fue el reconocimiento como tal que tuvo el campesinado gracias al *Proceso de paz* que estaba viviendo el país en el año 2016, momento desde el cual, según las mujeres de este trabajo tuvieron la gran oportunidad de formarse, de recibir “fortalecimientos” y capacitaciones que hasta entonces no habían llegado al mundo rural, debido principalmente, al abandono estatal y a la crudeza de la guerra, lo que permite reconocer incluso que nuestra presencia como investigadores en tal espacio se debía gracias a ese proceso, confirmando de esta manera lo que las tendencias de investigación – acción, tanto educativas como sociales persiguen hoy en día y sobre todo lo que el momento social y político del país demanda:

volver la mirada sobre el campo colombiano y sus vituperados pobladores, para encontrar allí la verdad, pensar en la reparación a las víctimas, y buscar la reconciliación y no repetición de este conflicto, y se enuncian entonces allí algunos elementos claves para plantear una educación rural pertinente. Véase entonces el siguiente fragmento extraído de una de las entrevistas realizada a Glavedis:

Si usted nos pregunta a nosotros qué tan formada y capacitadas estamos, nosotras te diremos que solamente los fortalecimientos y capacitaciones, lo que han venido a hacer con nosotras, ***es desde hace que firmamos este proceso de paz, antes de eso aquí no venía nadie, nadie***, aquí comenzaron a llegar las instituciones y ofertas institucionales desde hace que se firmó el acuerdo de paz, antes de eso no. Es tanto, hoy en día, miren que apenas ustedes vienen a estar acá con nosotros... y esto acá vivía vea repleto de gentes cuando acuerdo de paz (Glavedis, 2023, Entrevista #2)

Aparte de lo descrito, este fragmento vuelve a confirmar la idea de que la formación de estas mujeres, y de la mujer rural en Colombia, es circunstancial; como lo vemos en el proceso de paz, que presentó para ellas unos nuevos retos, nuevos escenarios, un cambio en los actores y hasta unas aspiraciones (sueños comunes) diferentes a los que se tenían, pues como la institucionalidad por fin estaba llegando a sus territorios, ***“empezaron a ver al campesinado, comenzaron a llegar, se hacían reuniones***, ahora es que casi no hay gente, pero si usted viera esa carramaneta en la época de la firma<sup>12</sup>” (Glavedis 2023, Entrevista #2).

Este nuevo escenario y estas reuniones se trataban entonces de los proyectos de paz como el PDET y el PENIS, conformando así una nueva etapa de formación de su liderazgo, ahora enfocado en la paz, la memoria y los derechos humanos, solo por mencionar algunos ejes de trabajo y capacitaciones que además del Estado, fueron acompañadas por espacios como “la Mesa de Víctimas, las organizaciones sociales de sus territorios, la OIM, la USAID, la MAD OEA...” (Glavedis, 2022. Entrevista #1), lo que significó para ellas que este contexto de paz fuera una

---

<sup>12</sup> Refiriéndose al Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera pactado y firmado en La Habana Cuba en el años 2016 entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia y el Estado Colombiano.

escuela política, la cual también había que disputarse, pues si bien el PDET estaba pensado para las comunidades rurales, no fue construido con ellas, lo que devino en el conflicto tradicional entre centro – periferia; entre la vieja concepción de lo rural y una nueva perspectiva inclusiva; entre la planeación social y educativa que se hace desde la distancia y la planeación colectiva, con todos los actores implicados y, “desde abajo”.

Aunque la historia es extensa, de manera muy sucinta, Mery nos cuenta sobre esta tensión, dotando al relato de elementos que son meritorios considerar y situarlos en perspectiva pedagógica, pues claramente nos habla de una filosofía para comprender la planeación del mundo rural, aplicable al ámbito educativo, donde se sustentan las tesis del *aprender haciendo*, de la *construcción colectiva de los proyectos comunes*, de la importancia del liderazgo y las mujeres, como de otras cuestiones que a continuación aparecen en el relato de este dilema que tanto Mery como Glavedis mencionaron puntualmente:

[...] Nos dimos la pelea grandísima para nosotros poder formular los PDET; al programa de desarrollo con enfoque territorial nos le metimos, *pero lo hicimos no como nos lo mandaron de Bogotá, lo hicimos como nosotros lo quisimos hacer desde nuestro municipio...* a la gente de Bogotá un día los dejamos parados con todo lo que trajeron, mapas, cartulina.... pero como no quisieron como nosotros queríamos... *porque el plan había que construirlo desde abajo. Desde Bogotá no saben que necesitábamos nosotros en los territorios* (Mery, 2022. Entrevista #1)

[...] los campesinos somos los que tenemos que hacer la selección, porque el PDET nace del campo y es para el campo, y nace de abajo y es para brindar la atención primero al más necesitado, para impactar es a la comunidad, entonces resulta que ahí mismo el proceso que había hecho la señora se deshizo, eso todo se deshizo, y ya llegamos nosotros y fuimos nosotros los que organizamos el grupo motor, el grupo PDET, ya nosotros fuimos los que dijimos el grupo veredal es éste, y nosotros vamos a hacer esta representación, y somos julanito y somos cuatro hombres y tantas mujeres de tal vereda, de tal zona, y se formó el grupo motor, entonces ya, ahí venimos nosotros, yo soy integrante del grupo motor, todavía desde hace 12 años. (Glavedis, 2022. Entrevista #1)

Este escenario, con todos sus conflictos, tensiones y oportunidades, habla, además de lo analizado, del compromiso y la disposición de la población rural por participar y hasta de formarse para poder participar, en todo lo que tiene que ver con la paz y sobre todo con la vida en sus territorios, considerando incluso la idea de vincular su vida a apuestas sociales que duran años, que implica cambiar la economía familiar, como lo fueron las iniciativas del PENIS, donde los campesinos, confiando en el Estado y en una transformación del campo, erradicaron sus cultivos de hoja de coca para sustituirlos por alimentos, los cuales vale la pena decirlo, hasta el día de hoy no han llegado, ni se han empezado las obras de infraestructura para hacer rentable este cambio de cultivo; para ellas poder avanzar hacia lo que se han soñado: la construcción de una vida en comunidad, desde las Zonas de Reserva Campesina, que gracias a esta formación en los últimos años, se ha convertido en una de las aspiraciones a mediano plazo de varios municipios del nordeste antioqueño (incluyendo a Amalfi y Anorí). Esto recuerda, como decía Fals Borda que

Todavía podemos aprender mucho de las formas de creación y defensa culturales, así como de las tácticas de resistencia popular, de nuestros humildes grupos de base. Formas y tácticas que pueden servir para que todos conjuntamente sorteemos con éxito la época de graves peligros y oportunidades en que nos ha tocado vivir. (Fals Borda, Antología, p. 380)

Para concluir este apartado, cabe resaltar que en el marco del proceso de paz también emergieron varias iniciativas con enfoque de género, las cuales tuvieron un sentido impacto en la vida de las mujeres tanto del municipio como de las lideresas vinculadas al proyecto, algunas de las cuales integraron cooperativas como COMULSEPAZ (Cooperativa de mujeres sembradoras de PAZ) y otras. Por su historia de vida, aprendieron de la experiencia de otras mujeres, a veces en diferentes regiones y a pesar de las condiciones adversas, condiciones que no apagaron esa chispa que impulsaba a las mujeres a ayudar a su comunidad y seguir formándose, como es el caso de Mery quien cuenta que

*Uno todo lo aprende en la vida*, qué tocaba hacer, tocaba que las organizaciones sociales, las asociaciones campesinas, tenían que tener un conocimiento, tenían que tener unos estudios, unas capacitaciones, *teníamos que tener un proceso para poder empezar a*

*ayudar a implementar los acuerdos de Paz.* Y vea, yo acabada de salir de la cárcel, sabes para dónde me fui, para el Meta, pal Caquetá, a hacer unas temáticas, unos talleres para poder llevar insumos para implementar en el proceso de Paz...Imagínese que yo salí el 4 de febrero, y hágale la cuenta pues, me fui pal Caquetá, porque yo tenía que llevar esos insumos para allá, *esos insumos que como mujeres campesinas habíamos elaborado* (Mery, 2022, Entrevista #1)

#### **4.3. Una propuesta pedagógica desde epistemes alternas: *Caminando hacia la utopía de otras educaciones posibles***

*“La utopía posible no solamente en Latinoamérica sino en el mundo, es la reivindicación de las sociedades, en el sentido de hacerlas más humanas, menos feas, en el sentido de transformar la fealdad en belleza. La utopía posible es trabajar para hacer que nuestras sociedades sean más vivibles, más deseables para todo el mundo para todas las clases sociales”*

Freire (2003, p.50). El grito manso.

Con la idea de desarrollar una propuesta de educación rural pertinente, de manera dialogada con las participantes del proyecto, se propuso una última actividad colectiva: “El árbol de problemas y soluciones”, a través de la cual no sólo tratamos de dar respuesta al tercer objetivo de nuestra investigación, sino también co-construir una iniciativa educativa que estuviese enraizada en los territorios y recogiera las voces de las mujeres campesinas mineras que participaron de este proceso.

En esta propuesta abordamos sucintamente lo que entendemos por educación rural pertinente, y sugerimos cuáles podrían ser sus elementos estructurantes: su población, sus fines y fundamentos; la metodología, y los posibles contenidos, necesidades y posibilidades emergentes.

La propuesta se construyó con los insumos que fueron saliendo de todos los momentos previos del trabajo de campo realizado con las mujeres, pero en el ejercicio final también les

propusimos que se imaginaran que ellas *tenían el poder de transformar la educación en sus territorios*, y para llevar a cabo dicha transformación, debían pensarse la mejor manera de atender a las causas señaladas anteriormente en términos de sus problemáticas, y algunas metodologías para su posible aplicación. El reto también implicaba pensar con quién trabajarlas y para qué, sin desligar la mirada del dónde y el cuándo. En resumen, surgió una idea soñada y anhelada de lo que podría ser la educación rural en estos territorios y cómo esta podría convertirse en una herramienta que permitiese solucionar algunas de las problemáticas más profundas del mundo rural colombiano; y desde allí, se considera, que emerge también la *pertinencia* de dicha propuesta: de sus voces, de su visión sobre sus propias comunidades, de las necesidades del territorio y, sobre todo, desde la experiencia de las mujeres rurales.

A continuación, se esbozarán los elementos construidos de la propuesta de educación rural *pertinente* que partió de la re-valoración de los roles e ideas de cuatro mujeres campesinas mineras y de dos maestros en ciencias sociales en formación, que se preocupan por una praxis educativa flexible, dinámica, crítica y adaptable a las condiciones y necesidades de los territorios rurales de nuestro país, en este caso, del nordeste Antioqueño.

#### ***4.3.1. Educación rural pertinente desde la mirada de las mujeres***

*“La investigación narrativa, desde el recuerdo y la evocación de las vivencias, se convierte en una forma de revivir el pasado, repensar el presente y proyectarse hacia el futuro. De comprender con ojos críticos la forma como nombramos y estamos en el mundo, como construimos mundo; como nos hemos transformado y lo hemos transformado desde las acciones del día a día”*

Amariles (2020, p.88)

Como bien señala el epígrafe que acompaña este apartado, las investigaciones dialógicas tienen una cualidad muy bonita y sobre todo útil si se trata de construir propuestas pedagógicas colectivas, es decir, recogiendo el aporte de las comunidades, en este caso de algunas mujeres campesinas - mineras, puesto que ello permite revivir las historias de vida tanto individuales como

colectivas que las atraviesan, para repensar el presente y proyectar en el futuro nuevas perspectivas educativas; posibilidad que se debe aprovechar al máximo, pues con ellas y desde un trabajo académico en pro de esbozar y vislumbrar lo que se quiere, lo que se sueña y lo que necesita ser cambiado, en este caso, con respecto a la educación rural, se proponen una serie de ideas.

Ahora bien, en concordancia con algunos autores y autoras señalados en el marco teórico como Amariles (2020), Arias (2014, 2017 y 2021), Vélez (2018), Núñez (2004 y 2007) y otros, esta forma de generar conocimiento es la base de una educación rural pertinente, pues no es posible formular una propuesta de educación propia – es decir a la medida de cada comunidad - sin la participación de la población implicada; participación que refiere a ***la idea de integrar enteramente las preocupaciones del medio y la población rural***, los cuales se establecen como los principales actores, y por ende, como punto de partida, medio y fin de una propuesta pedagógica.

En esta línea de ideas y considerando el medio rural, es menester recordar que éste, como su población, es diverso y compone una parte significativa y esencial de la nación. Sin embargo, el mismo campo colombiano y sus habitantes han sido vapuleados con crudeza y de manera sistemática durante décadas, proceso del que han resultado tanto víctimas del conflicto armado, como decenas de problemas que hoy afectan el territorio, tales como la pobreza, la inequidad en el acceso a la tierra, las necesidades básicas insatisfechas, el extractivismo y la contaminación de las fuentes hídricas y muchos más que, hasta el día de hoy, persisten y que se establecen como el escenario al que debe responder una educación rural.

La educación rural que se plantea, no es ir a enseñarles a campesinos, pues su sentido radica en aprender de estos en la medida en que se reconoce y vincula la complejidad y diversidad que subyace a estos sujetos, hombres y mujeres, expresada en su cotidianidad a partir de prácticas, saberes y acciones que, al ser leídas como en el caso de Mery, Nury, Glavedis y Consuelo, dan cuenta de múltiples habilidades, destrezas, experiencias que poseen y, la sabiduría o frónesis<sup>13</sup> en términos de Fals Borda (1999) con la que reflexionan y hablan de esto, lo que hace postular en el inicio de esta propuesta de educación rural pertinente, los principios rectores de ***la formación desde***

---

<sup>13</sup> Sabiduría práctica

*la diversidad de las ruralidades* y las *epistemologías del sur como base* de una empresa educativa que no puede prescindir ni del lugar ni de la diversidad humana para constituirse.

Profundizando esta idea, es preciso mencionar, de la mano de Galván (2020), que hablar de una epistemología del sur como fundamento, implica una interpretación de la situación – en este caso pedagógica - desde el sentipensar, valorando su contexto y mundo de la vida, entreviendo la capacidad transformadora del sujeto visto como ser histórico y político, el carácter dialógico del conocimiento y, para finalizar, la intencionalidad transformadora explícita de este proceso pedagógico.

La educación rural pertinente es entendida aquí como *un proceso cultural y formativo a lo largo de la vida y en la vida como espacio pedagógico*, lo que nos lleva a comprender la educación más allá de las aulas y las instituciones educativas, siendo un proceso social y cultural que, en palabras de Escobar (2016), hablando de una episteme alterna, vincularía las “múltiples ontologías o realidades marginadas, abriendo paso a una propuesta diversa, *sureada*, que permita una “transición hacia el pluri-verso” (p. 215).

Así, la ruralidad se presenta como un escenario complejo y en algunos casos difícil, como nos muestra el caso de las cuatro mujeres con las que trabajamos y que, indagando en sus historias de vida como en sus procesos formativos, vislumbraron *una educación rural con la mujer en el centro*, corrigiendo los errores de la educación tradicional y patriarcal, soñando con un enfoque reparador en términos del género y de la violencia política, dos de las principales males que aquejan a las poblaciones rurales.

Para ellas, la educación rural no solo se da en las aulas de las escuelas, por el contrario, la consideran un asunto tan amplio y tan importante como para creer que de este fenómeno depende la permanencia y el futuro en el campo, concordando así con la idea de varios autores de que la educación rural se une a la práctica social, es participativa, como también acoge y potencia los saberes campesinos, amparando las experiencias de lucha.

Respecto a estas prácticas sociales, las mujeres dicen que la siembra, el cultivo y la huerta - en la escuela por ejemplo - son además de posibles contenidos a enseñar o una buena metodología, elementos claves para entender y formular una propuesta educativa; es decir, la tierra y el gesto de sembrar como una realidad – muchos campesinos y campesinas vienen directamente de trabajar el campo -, como una filosofía y una metáfora sin la cual no puede ser la educación rural, pues en el seno de esta cultura están los principios de *cultivarse y aprender haciendo*.

Por su parte, las mujeres con las que se trabajó también sentenciaron, más que como deseo, como una regla de juego, que todo proceso educativo dentro o fuera de la escuela, debe ser entendido como una oportunidad para la *formación en el amor y el liderazgo territorial*, en la medida en que no se pueden entender los contenidos y metodologías aislados del territorio y de la discusión nodal de esta población. Además, las lideresas referenciadas dicen, hablando de los saberes campesinos, que estos además de recuperarlos, deben ser también actualizados, a partir del nuevo momento histórico que nos vincula y las nuevas lecturas del mismo, advirtiéndole que el cuidado y la delicadeza que se debe tener en este proceso tiene que ser muy alta, puesto que por integrar la tecnología – que se necesita - no podemos caer en el error de reemplazar estos saberes campesinos y locales.

Validando lo hasta aquí expuesto, vale la pena precisar, de la mano del maestro Calderón (2022) que “el problema rural no es metodológico, sino de sentido y pertinencia con respecto a los desafíos de la vida de las personas y las comunidades del sector” (p. 2). Esta tesis sugiere, además de prestarle atención al qué, al por qué y el para qué de la educación rural, comprender, como se ha venido diciendo, que *el desafío principal no es el contenido de la educación, sino el de integrar la vida del campo en este proceso*. A propósito de esta idea, Glavedis dice

Muchachos, se necesita una educación que llegue al campo, a los muchachos del campo; ¿qué pasa con los muchachos del campo? los muchachos están en el campo y tienen su necesidad, el pelado aprende a trabajar y a estudiar siempre que se le pueda enseñar a hacerlo. (2023, Entrevista #2)

En este punto es natural hallar entonces, la necesidad de que la educación llegue al campo y, antes de oponerse al trabajo, genere con éste una relación dialéctica, en la que una cosa no niega a la otra y, más bien, la educación aprenda de las labores y cuidados del campo, fomentando y potenciando los saberes que de esta práctica devienen y que necesitan ser reconocidos, sistematizados y divulgados, resultando de la misma educación ideas para la mejora técnica y rentabilización del trabajo en las zonas rurales. En concordancia con lo anterior, y respondiendo a la pregunta ¿Cómo enseñar los saberes campesinos? Núñez (2004) en *Los Saberes Campesinos: Implicaciones Para Una Educación Rural* dice que

En primer lugar, la educación rural debe estar ligada al imaginario educación-trabajo como finalidad significativa...Una educación que recree el trabajo rural y lo potencialice con nuevos saberes representa un fértil sendero para lograr la pertinencia de la educación rural... La tríada familia-trabajo-creencias constituye un eje transversal en la vida campesina que debe ser revalorizada y recreada desde y por la escuela (p. 31)

Se puede asumir entonces que la educación rural no es pertinente porque se piensa temas de interés para el campo. Es pertinente porque vincula y se ocupa de las angustias, sueños y anhelos de la población rural, dentro de las que sobresalen problemáticas orquestadas gracias al abandono estatal, a la situación de miseria económica del campesinado, el deterioro ambiental de los territorios rurales y el machismo, promoviendo en contravía una formación orientada a la permanencia en el territorio, fin que resulta acorde con estas preocupaciones y debería ser de primer orden para la educación rural, pues ***sin la permanencia en el territorio de los campesinos, no hay educación rural, ni pertinente ni contextualizada***, como ya se alcanza a presentar en algunas veredas del nordeste antioqueño, en donde varias escuelas se han visto en la obligación de cerrar sus puertas y cesar las actividades académicas por falta de niños en sus aulas.

Si bien se ha entendido la educación rural pertinente como un fenómeno situado con una praxis transformadora que va más allá de las instituciones educativas, es necesario decir que las escuelas rurales tienen un papel preponderante en este escenario, pues pocos espacios están diseñados para ser explícitamente un eje articulador de la comunidad, por lo que se debe aprovechar sus facultades como institución socialmente viva, en donde, como un prisma, esté atravesada por

todos los saberes y dolores que vive el campo, por lo que se debe aprovechar su dimensión territorial y, claramente, su capacidad movilizadora y transformadora, siendo la escuela un ente que no solo acoja a los niños, sino que se disponga para ser un espacio de encuentro de adultos y convertirse así en un espacio de encuentro comunitario y de construcción de paz.

Como ejemplo de lo anterior, Glavedis narra de qué manera podría la escuela rural vincular las labores del campo, además de ocuparse de los problemas estructurales del mismo, como lo es la alimentación de los niños, la cual, en este ejemplo, fue garantizada por el maestro, profesional que en la ruralidad, más allá de ser un sujeto político, juega un papel clave como *agente del cambio social*; veamos pues el relato de Glavedis:

Aquí hay profesores que han llegado al campo a enseñarle a los muchachos a sembrar maticas, a sembrar jardín, a recuperar los desechables, lo que es material reciclable, les han enseñado a manejar adecuadamente los desechos reciclables; hay profesores que hacen huertas caseras y alimentan a los muchachos precisamente con la misma huertas caseras que mantienen ahí en la misma escuela rural; entonces, ahí es donde el profesor si sabe que está haciendo... El profesor trató de sostener la escuela, por eso mantuvo a los niños ahí, él decía, yo prefiero tenerlos aquí alimentándolos, les enseño de lunes a viernes, los mando el viernes para la casa y sé que van a volver a venir hasta el lunes...Es que eso tiene que tener un profesor, el amor por lo que hace, tienen que trabajar muy duro, es un trabajo muy duro (Glavedis, 2023. Entrevista #2)

Sin duda alguna, el maestro y maestra rural son de los actores sociales más influyentes del campo colombiano, siendo fieles reflejo de las carencias del sistema educativo, como de los sueños y aspiraciones de las comunidades, quienes además de confiar en el maestro rural la educación de sus hijos - y con ello la formación de las futuras generaciones y la permanencia en el campo de las ya existentes -, depositan en él o ella, una serie de roles administrativos, sociales, psicológicos y hasta de liderazgo que, en principio, no parecen ser funciones del docente, pero que en el campo se consolidan como las competencias que requiere para poder atender a dicho contexto, pues como bien lo afirma Rodríguez (2019):

Su interacción lo vuelve más humano frente a la comunidad por los diversos roles que asume, hasta el punto de aportar de sus “recursos” para cubrir necesidades institucionales, y, en muchas ocasiones, necesidades de los estudiantes y de sus familias. Sin darnos cuenta, el maestro se vuelve ejemplo para los estudiantes y la comunidad, que le da un papel importante en su territorio (p. 77)

En el marco del debate sobre la formación del maestro rural y en consecuencia sobre las habilidades y conocimientos que requiere un maestro rural, Boix y Buscà (2020) señalan que existen aproximadamente 30 competencias en esa labor que pueden ser agrupadas en tres ámbitos: las competencias pedagógicas, las competencias metodológicas y competencias de relación escuela-territorio, quedando en evidencia nuevamente el vínculo entre el territorio y la formación del maestro que se da en la praxis pedagógica situada en el mundo de la vida.

En consonancia con estas competencias, pero desde una investigación latinoamericana, diferentes maestros universitarios y de escuela rural como Montoya, G., Valencia, L., Vargas, L., García, J., Franco, J., & Calderón, H. (2022), en su investigación *Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales*, ampliaron la tesis sobre las habilidades relacionales y territoriales que deben considerarse en la formación y la práctica del maestro rural, sugiriendo que, además de lo señalado, se requiere un profesional sensible y apasionado, capacitado física, mental y emocionalmente para atender las diferentes situaciones educativas y comunitarias, teoría que deviene en la interpretación de esta investigación y práctica pedagógica como una experiencia personal y profesional formativa en sí misma, horizonte de sentido que es compartido y que sustenta nuestra *vivencia* -investigación - formación- en el medio rural.

Retomamos también a Vélez (2018), quien de manera sucinta nos sugiere algunos elementos clave para caracterizar y orientar la pertinencia de los procesos pedagógicos;

- 1) La educación necesariamente está involucrada en los procesos comunitarios, se debe eliminar el estado paternalista a partir de hombres libres y autónomos, cívicos, capaces de confrontar los enemigos de la ética, construyendo desde la escuela compromisos solidarios;
- 2) El maestro como gestador debe abordar una reflexión crítica, permanente, sistemática y

coherente con su papel; su compromiso ha de traducirse en interés transformador, creador de espacios de participación que dinamicen y construyan la democracia real; 3) Se necesita una escuela abierta, pluralista. No puede haber identidad sin arraigo sólido del hombre en sus propias culturas y en el conocimiento de su propia historia, por esto hoy la escuela tiene que volver sobre la historia de su región en un esfuerzo por encontrar y reconstruir su identidad, fortalecer la autonomía, y dinamizar su proceso de desarrollo de manera que encuentre sentido la vida individual y colectiva, reforzando lo propio (p. 16)

Finalmente, desde nuestra visión, pensamos que el maestro y maestra rural devienen como producto pero también productores de prácticas sociales situadas, en las cuales, es su deber como sujeto ético y político hacer una integración real de la vida, la cultura y la cosmovisión de las experiencias cotidianas que tomen como sustento la diversidad cultural que se teje en su contexto, articulando así diversos conocimientos y valores flotantes que, históricamente, desde el discurso eurocéntrico han sido desdeñados por no contar con un supuesto rigor “científico o académico” que los valore y, en consecuencia, los integre de forma consciente y articulada a la dimensión del ser que se pretende formar a nivel nacional, regional o local.

#### ***4.3.2. Finalidades: La permanencia en el territorio y el trabajo en el campo como baluartes***

Como se ha venido sustentando, debido a los diferentes factores que han golpeado al campo, éste ha sufrido y sufre actualmente un éxodo que amenaza no solo su estadía en el medio rural, sino la desaparición de su cultura, pues como tal, sus prácticas y saberes se están quedando sin ser escuchadas por los mismos jóvenes que nacen en estos territorios y que, al crecer y ver las condiciones del medio, al ver que “vivir el campo es sufrir el campo” (como bien decía Glavedis), prefieren migrar a las ciudades, con la ilusión de encontrar opciones de empleo o estudio, a costa del desprendimiento de la vida en el campo, el abandono de las labores y saberes que esta conlleva.

Este problema en el relevo generacional, o más bien, en la reproducción - conservación de la cultura campesina, ha llevado a que estas comunidades establezcan como uno de sus mayores objetivos, ***volver a enamorar a los jóvenes del campo, cultivar su sentido de pertenencia, el amor***

*a lo propio y a “lo nuestro”*, en palabras de las mujeres con las que se trabajó, para así lograr salvaguardar su cultura y lograr la tan anhelada permanencia en el territorio, amor que los campesinos de mayor edad demuestran en el día a día a partir del trabajo con la tierra y la defensa de la misma, para lo que tienen que asociarse, y luchar no solo contra la cultura urbano-céntrica y el abandono estatal, sino contra las multinacionales que de igual forma buscan desplazarlos y afectar la permanencia de estas comunidades en el territorio. Dicho esto, es pertinente retomar las palabras de Glavedis donde se refiere a esta cuestión:

Si a nosotros nos enseñan y nos hacen con la formación querer lo nuestro, a valorar lo nuestro, aprenderíamos a saber que lo de nosotros es nuestro, y usted no va a venir, como lo dice José David, y admiro a José David la forma en que lo dice, ‘no tienen por qué venir las multinacionales a llevarse lo de nosotros, no tenemos por qué cederle la tierra de nosotros a una multinacional’ (Glavedis, 2023, Entrevista #2)

✓ *Permanencia en el territorio de la familia y la cultura campesina*

Entendiendo entonces que la educación rural, para ser pertinente, debe responder a las necesidades más acuciantes de los territorios campesinos, es necesario decir que esta investigación reconoce que la primera finalidad debería ser *la permanencia en el territorio de la cultura campesina*, para lo cual se hace muy necesario fortalecer “la pervivencia de la familia campesina como reproductora social, económica y cultural e inmersa en códigos, símbolos, normas, tabúes, creencias y tradiciones que integralmente otorgan sentido a sus vidas” (Núñez, 2004, p.31), meta en la que la educación rural tiene mucho que aportar.

✓ *Hacia la formación de la mujer y el fortalecimiento de su liderazgo*

Otro rasgo importante que emergió como un fin del que se debe ocupar la educación rural tiene que ver con la formación de la mujer y su liderazgo, finalidades que se podrían exponer por separado pero que, debido a las historias de vida analizadas, se presentan de manera articulada, ya que se plantea que una puede llevar a la otra y viceversa, en el sentido de que varias experiencias como lideresas fueron motivadas en razón de buscar una educación para sus hijos, como en el caso

de Mery, o en el otro sentido, la formación política trajo cambios sustanciales en sus vidas como mujer, como fue el caso de Nury.

Ahora, si bien la educación rural debe tener un enfoque de género, y con ello asumir los debates que desde las epistemologías feministas y sureadas se han suscitado, este punto no se agota aquí, pues ciertamente las mujeres participantes de este trabajo cuando se referían al tema, y hablaban de que la educación rural debe tener en el centro a la mujer, es porque ellas creen, como bien lo ha planteado Martínez (2017) en sus escritos que, la mujer rural ha sufrido una triple opresión, debido a la discriminación rural, la marginación y la inequidad en el acceso a cualquier derecho o servicio, por lo que se les debe considerar y reparar con especial atención, de cara a superar esta inequidad, y dismantelar esa formación patriarcal que condiciona a las mujeres al hogar, papel que ellas dicen pueden llevar a la par que desempeñan otros roles, como es el caso del liderazgo. Un ejemplo de lo anterior es la experiencia de Consuelo, quien con su hijo a cuestas, y en contra de una cultura machista que le quiso prohibir participar en espacios políticos con su hijo, narra que

Fue con amor, haciéndoles entender el derecho que tenía mi hijo y el que tenía yo como mujer y líder; mejor dicho, los derechos se reclaman con derecho; yo con derecho reclamaba mis derechos y ellos entendían y me dejaban en la reunión. Así hice yo el bachillerato, llevando a mi hijo a estudiar (Consuelo, 2023. Entrevista #2)

Las mujeres además de ser una población de especial atención por parte de la educación rural, se convierten de igual modo en una potencia, por decirlo así, que tiene la educación para contextualizar y dotar de sentido la misma practica pedagógica, ya sea en el sentido de la formación de otros, o en la formación de las mismas mujeres, esto debido a su papel articulador en el territorio, que convierte sus vidas en un crisol de experiencias y saberes que le permiten tanto identificar los problemas y necesidades de su comunidad, como vislumbrar los cambios que se deben hacer, los cuales no se reservan para sí mismas y, por el contrario, según lo analizado, están dispuestas a compartir aportes que generan, en consecuencia, un sustrato real la práctica pedagógica, actualizándola y trayendo a colación nuevos retos para maestros y maestras rurales. Esto nos confirma lo dicho en otras investigaciones donde

Experiencias que se erigen como resistencias cotidianas que transforman las realidades políticas, culturales, epistémicas y ontológicas que viven y construyen las mujeres... **En este sentido, desde aquí, la vida y la cotidianidad son comprendidas como escenarios de los cuales, emergen saberes y conocimientos.** Reflexión epistemológica pocas veces abordada desde la tradición en las ciencias sociales (Ghiso, 2013, p. 122).

Las mujeres partícipes del proyecto también expresaron que una educación rural si busca ser pertinente, debe considerar y tener como fin la misma población rural; en este caso las mujeres rurales, con todas sus particularidades, ya que como mujeres no solo sueñan una educación para sus hijos, sino también para ellas, para sus vecinas y los compañeros de trabajo y asociación, de tal manera señalan que una oferta educativa debe tener en cuenta sus condiciones como mujeres, madres, adultas, víctimas, campesinas y mineras.

Se debe agregar, respecto a una educación que tiene como fin la formación de la mujer y el liderazgo, entendidos estos procesos en una relación simbiótica, dos ejemplos desde las historias de vida de estas cuatro mujeres que son elocuentes al expresar cómo su formación como lideresas ha impactado de manera positiva en sus vidas como mujeres y madres, siendo un ejercicio – el del liderazgo - que más allá de aportar a la comunidad, dicen ellas, las han ayudado en su desarrollo como personas, a superar los obstáculos o bajones de la vida como en el caso de Consuelo, o a romper las mismas cadenas patriarcales como en el caso de Nury; miremos sus testimonios al respecto:

Yo he estado enferma en varias ocasiones, enferma, donde el cuerpo me dice no se mueva, no se pare, quédese ahí; he tenido bajones emocionales ¿Sí me entiende?, pero el hecho de tener responsabilidades por medio del liderazgo eso me ha hecho parar de la cama, ir al baño, bañarme, vestirme, salir afuera y me he dado cuenta de que cuando ya salgo afuera, siento algo diferente, otro ambiente, otro no sé, eso me ha impulsado, eso me da fuerzas, moral, mucha fuerza, como persona (Consuelo, 2023. Entrevista #2)

Por su parte Nury, dejando entrever que una educación para las mujeres tiene como propósito la liberación del patriarcado, nos expresaba lo siguiente:

Cuando yo empecé también a estudiar entrenamiento de política para mujeres, en el 2013, eso me sirvió mucho porque me abrió mucho los ojos cuando nos empezaron a enseñar a nosotras como mujeres, *todos los derechos que nosotros teníamos, cuando empezamos a conocer las leyes, cuando empezamos a reconocer que teníamos derechos como mujeres y que no solamente estábamos para sostener un hogar... Entonces cuando ya uno empieza a cambiar de pensamiento es muy bueno porque le empieza a uno también a cambiar la vida*, para bien, no para mal, pero empieza a cambiar. Por ejemplo, en qué sentido me cambió a mí; yo me empecé a ausentar de la casa más tiempo, que tres días en Medellín, y eran tres días cada 15 días por cuatro meses, entonces era Juan Pablo llamando y yo en clase: ¿Cómo pongo a lavar la lavadora? ¿Amor, cómo hago unos frijoles? Todas esas cosas que empiezan a ir cambiando, las costumbres en ese sistema patriarcal, que nos habían *enseñado que la mujer era la que tenía todos esos roles; entonces, cuando uno se empieza a dar cuenta de eso se pregunta ¿pero verdad yo por qué no vivo así? sabiendo que se puede. Por eso es importantísimo el estudio en las mujeres, en las personas y en los niños*, porque entonces no vive uno una vida normal, sino que puede disfrutar de una vida mucho mejor, cuando empieza a conocer muchos conceptos que cambian su vida para mejorar su existencia de alguna forma (Nury, 2023. Entrevista #2)

Para finalizar este apartado, y siendo consecuentes según lo investigado, la educación rural debe estar orientada a la formación del liderazgo. Glavedis nos cuenta como éste es un objetivo que hace tiempo las asociaciones campesinas vienen asumiendo y que miran como un completo reto, por lo que es necesaria la intervención con ideas y propuestas pedagógicas creativas, tanto adentro como por fuera de las escuelas, que estén orientadas a este propósito. De esta manera, nos cuenta

Vea muchachos, a mí me parecería muy importante, de gran valor, que los jóvenes, así como ustedes, se enamoraran del trabajo que llevamos nosotros. Aquí en Anorí a los jóvenes no les interesa el liderazgo, y hemos tratado de integrarlos, hemos querido que ellos hagan

parte, que estén con nosotros, van a una, van a dos reuniones y ya, no les gusta el liderazgo, los pelados no se han enamorado del trabajo que nosotros hacemos (Glavedis, 2023. Entrevista #2)

✓ *Saber, hacer y ser para la vida y el trabajo en el campo*

Una propuesta de educación rural pertinente debe tener como una de sus principales finalidades la formación para la vida y el trabajo en el campo, pues encontramos que en contraste con la educación tradicional y descontextualizada, donde las metodologías y los contenidos son meros datos externos que nada tienen que ver con el contexto y con lo que necesitan los campesinos, una educación rural pertinente debe fijar como objetivo recuperar, salvaguardar e incorporar en el ejercicio de enseñanza y aprendizaje la vida en el campo y, con ello, los saberes y prácticas campesinas, pues además de que planteamos que los elementos significativos se construyen en la cotidianidad, esta investigación hecha con campesinas arrojó como resultado que, como ya bien lo había dicho Escobar (2000), existe una continuidad ininterrumpida entre nuestro ser, nuestro hacer y nuestro conocer, estableciendo entonces una lógica entre lo que se sabe y lo que se hace. Como ejemplo de esta idea, tenemos la experiencia de Consuelo, quien nos cuenta que

Uno aprendía viendo, y como ellos eran el espejo de uno, y así aprendí yo mis labores, todo lo que yo sé, lo que aprendí fue de mis padres, de mis abuelos, de los mayores que estuvieron a mi lado, queriendo hacer las cosas como las hacían ellos; uno veía y como que se interesaba en aprender, en hacerlo. Entonces uno aprende viendo, en la práctica, viendo y practicando. Así fue que yo aprendí la minería y todo, como por ejemplo de donde se hace la batea para barequear (Consuelo, 2023. Entrevista #2)

Este fragmento, además de confirmar la tesis del aprender haciendo y del aprender para el hacer en el campo, también sirve para anotar, de la mano de Núñez (2004), que el saber campesino se construye en dos planos: “uno concreto, ligado a la experiencia práctica de la vida rural; y el otro con niveles de abstracción, fundamentado en símbolos y significados que dan explicación a hechos ubicados fuera de su mundo objetivo inmediato” (p. 8). Dicho autor también recuerda, hablando de lo que podría posibilitar una educación acorde al contexto, que “en la práctica diaria

el aprendizaje campesino ocurre en la rica cotidianidad del hogar y del trabajo, en el hacer, ver y escuchar (en el vivir) entre los miembros mayores y menores, recíprocamente” (Núñez, 2008, p. 49).

A propósito de la relación entre el saber, el hacer y el ser en el campo, es importante señalar que con insistencia, las mujeres de esta investigación manifestaron que uno de los propósitos de la educación rural pertinente tiene que ser *la formación de adultos*. Este sueño fue expresado de diferentes maneras: primero, relacionándolo con su situación de madres, en donde decían que ellas también como madres quieren y tienen el derecho de estudiar; otra manera de relacionarlo, fue señalando el analfabetismo en el campo y el bajo nivel académico, debido a que la mayoría de adultos no ha terminado el bachillerato por las causas históricas y particulares señaladas que demuestran la falta de una oferta educativa que atienda a las necesidades de esta población; y tercero, proyectando una mejora y un desarrollo en el campo, postulando explícitamente que la educación debe servir para que los adultos –trabajadores- optimicen su trabajo en el campo, lo hagan más rentable y con todo esto se mejoren las condiciones de vida la población. Con relación a lo planteado, Nury dice:

La propuesta mía es también enfocarnos en los adultos, en personas que no han tenido la oportunidad en este momento de educarse. Sí, no es analfabeta, porque todavía tenemos hombres y mujeres que no saben leer nuestra vida. Entonces, enfocar que todas, o sea, que sean cero las personas analfabetas en las veredas, que se haga un programa donde de alguna forma, motive a las personas, porque no todos quieren aprender ya. Venga, como buscar estrategias de que los inciten a que a que quieran aprender a leer (Nury, 2023. Taller Árbol de soluciones)

En este orden de ideas, cabe señalar que la formación de adultos es matizada por esta mujeres desde una tesis muy sencilla: *la educación debe ser para el trabajo y eso se tiene que ver reflejado en la calidad de vida*, la cual desde el sentido común podemos expresar como *vida digna*, o *buenos vivires*, que de igual modo lo entendemos desde Amartya Sen citada por José Antonio Ocampo (2014) como “la expansión de libertades y capacidades para que la población pueda llevar a cabo la vida que valoran y tienen razones para valorar” (p. 2).

En términos de la formación para el ser y el hacer, y enfatizando en la idea de que una educación para la vida en el campo debe contemplar las prácticas sociales en el territorio, sin importar distinción alguna en edad o género, Nury, y después Glavedis, complementan con dos esbozos muy potentes que dan cuenta de lo que se sueñan: que “se podrían aprovechar los espacios comunitarios para educar a los niños, y los espacios educativos para la integración comunitaria. Así, explotar las habilidades de los adultos y los niños, mirar que les gusta y aprovechar eso” (Nury, 2023. Taller Árbol de Soluciones). A su vez, Glavedis dice:

Resulta que el joven de hoy no está enamorado del trabajo de campo, el joven de hoy está más enamorado de lo tecnológico; entonces qué pasa, que el joven de hoy no quiere estudiar siembra de matas, cosechar el campo, cosechar cultivos... Por eso es que la modalidad de enseñar lo agro tiene que cambiar... yo soy una de las que estoy tocando puertas, no sé a dónde es que nos tenemos que dirigir, pero es con el fin de cambiar esa forma, porque todo muchacho que se gradúa hace la modalidad de media técnica en agro, en donde resulta que a los muchachos no, no les gusta ese agro (Glavedis, 2023. Entrevista #2)

Las mujeres también resaltan la importancia de que la educación trate la historia de sus comunidades, que sirva de herramienta para recuperar dichos relatos y difundirlos, lo que haría reencontrar a los pobladores con sus raíces y, por este medio, cultivar su amor y permanencia en el territorio. Apreciemos nuevamente las palabras de Glavedis:

Una escuela como de ancestralidad, de dónde venimos, de quiénes somos, de dónde nos formamos, de dónde es tu ancestralidad; es que mira, el nombre Anorí es indígena, es del cacique Norí y de la cacica Noria; enseñales vos a los muchachos eso, porque esas imágenes están en el parque; usted llega de otra parte y usted pregunta por qué esas imágenes y por qué están ahí; a los muchachos de aquí no les importa, no las ven, ni saben por qué están ni para qué, no las ven, las ignoran totalmente, o sea, no muestran amor por lo que tenemos (Glavedis, 2023. Entrevista #2).

✓ *La paz, una utopía hacia la que se debe caminar*

Un reclamo en coro no solo de las mujeres, sino de todas las personas que desde el diplomado o que de diversas formas han estado alrededor de este trabajo de grado, es que la educación rural pertinente debe aportar a la consecución de la tan anhelada *Pa*z. La educación que se sugiere entonces desde las mujeres, debe ser protagónica en la promoción y construcción de la paz, pues el conflicto armado interno ha afectado a todos y ha tocado los hilos más sensibles de la cultura campesina, por lo cual se necesita reflexionar sobre estas experiencias, el lugar de las víctimas, las memorias individuales y colectivas, las soluciones al conflicto, la formación política, los proyectos productivos, la planeación y el ordenamiento territorial, la soberanía alimentaria, etc., lo que hace que la paz sea un punto neurálgico que sirva como lugar de partida y medio para una educación rural pertinente.

Como ejemplo de la complejidad que implica alcanzar la paz, pero reflejo de la voluntad y sobre todo la necesidad del campesinado de caminar en una solución con justicia social, tenemos los relatos de Glavedis y Mery quienes, cada una, desde lo que son y con sus experiencias, hablan de la relación entre la educación y la paz, planteando entonces la necesidad de una formación en este sentido:

Superar el conflicto es un problema grave. Sería una ambición, porque yo te digo, si con ese proceso de paz, con todo lo que se acordó, con todos los acuerdos, las finalidades que tenían, con todo lo que se creyó que se iba a lograr con ese acuerdo de PAZ no se logró nada, yo creo que ahorita es muy difícil, empezando porque uno cree que “hombre, hoy no tenemos problemas, que hoy todo está muy bien” y resulta de que las cosas no están bien, uno se adapta, aquí todos estamos reunidas y no está pasando nada, pero salga usted afuera y vea todo lo que está pasando... (Glavedis, 2023. Entrevista #2)

Señalando ahora la importancia de la formación y el conocimiento para poder hacer algo ante las situaciones desfavorables, específicamente en este tema de la paz, Mery dice

Hay que ir a lo de los PDET regionales y hay que prepararnos para llegar allá... Nosotros también lo que estamos pidiendo es la Zona de Reserva Campesina, estamos en el polígono N° 1, sabemos que eso a nosotros no nos lo van a regalar, eso está desde la Constitución Política del 1991, eso está en la ley 160, ¿Qué es lo que pasa? Nosotros como campesinos no hemos sido capaces de reclamar nuestros derechos como campesinos... Hay siete Zonas de reserva Campesina en el país, y mijo a nosotros lo que nos toca hacer es reclamarlas, mijo nosotros ya tenemos el polígono N°1, no ve lo que dijo Chávez allá, nosotros ya tenemos el polígono N° 1, nosotros ya tenemos camino recorrido, ya hemos avanzado, lo que falta es limpiarlo (Mery, 2022. Entrevista #1)

En definitiva, las metas trazadas por las mujeres en miras a una educación rural pertinente, corresponden a objetivos que además de loables, nos hablan de una actitud crítica y muy solidaria de las mujeres con las que trabajamos, las cuales se piensan una educación enfocada en lo humano, confirmando la tesis expuesta por Fals Borda (1979) en *Investigar la realidad para transformarla*, en donde señala que recurrentemente los sueños y las aspiraciones de los sectores populares y vulnerables, son fijados en la transformación de la realidad concreta y la emancipación de los sujetos de las ataduras que los ligan a realidades patriarcales, urbano céntricas y excluyentes. En conclusión, sueñan con una educación, en palabras de Gabriel García Márquez

Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños (2012, p. 5)

#### **4.3.3. Población: ¿Quiénes son los sujetos dentro de la educación rural pertinente?**

Es importante destacar que, aunque nuestro objeto de estudio nos vincula directamente con las mujeres rurales, la propuesta pedagógica que construimos como docentes en formación y como investigadores sociales, no está diseñada exclusivamente para este sector poblacional. Cabe resaltar que ellas, en conjunto e individualmente, son el sustento y la razón de ser de todo lo que hasta aquí se ha construido y, a su vez, a ellas nos debemos en términos de nuestro quehacer investigativo,

dado que sin su participación no habría un sustento real, aparte de la teoría, a todo lo propuesto. No obstante, pretendemos que el resultado de este diálogo constructivo sirva a la mayor cantidad de habitantes del mundo rural posibles, independiente de si son niñas o niños, adolescentes o adultos y adultas mayores.

Por lo tanto, se propone que una propuesta de educación rural pertinente es una apuesta amplia, que procura llegar a la mayor variedad y cantidad de personas, trascendiendo los límites que la edad, el género o los grados de escolaridad previos pueden presentar. Partiendo de las voces de Nury, Consuelo, Glavedis y Mery, se plantea concebir el papel del docente y de la educación rural más allá de las aulas escolares e incluso, más allá de unos contenidos y directrices de carácter curricular que no respondan a las condiciones tan disímiles de aquellos y aquellas que pretenden educarse dentro de la ruralidad colombiana.

En este sentido, es importante generar propuestas que atiendan a los intereses de niños, niñas y adolescentes, quienes apenas están iniciando sus estudios bien sea primarios, secundarios o técnicos, siendo éste un sector poblacional que necesita fundamentalmente orientación, apoyo, oportunidades y también espacios formativos que les permitan ocupar su tiempo de manera provechosa para sus aspiraciones personales; a la par que se va sembrando un camino que, en tiempos venideros, se pueda cosechar en pro de sus posibles deseos de educarse o según sueños y aspiraciones, los cuales quizás en sus territorios son poco reconocidas o nulamente apoyadas. Doña Consuelo, en uno de los últimos talleres realizados colectivamente, relata el siguiente panorama a la vez que nos genera algunas propuestas:

Entonces, que podamos llegar a hacer, por decir algo, en los barrios, en las veredas, hacer talleres, talleres con los jóvenes, los adolescentes. Son necesarios los talleres educativos, donde se saque de estos jóvenes y adolescentes sus talentos. Pues, cuando digo todos, son todos, incluidos hombres y mujeres. Muchos que saquen su querer, porque algunos muchachos me decían a mí hace días: “doña Consuelo, a mí me gusta el canto, pero a mí quién me va a apoyar, quién me cree aquí. ¿En dónde me formo para eso aquí? (Consuelo, 2023. Taller árbol de soluciones)

Es así como de la mano de nuestro grupo focal pudimos evidenciar que las juventudes del medio rural colombiano quieren educarse y cultivarse desde muchas perspectivas, bien sea en temas artísticos, musicales, técnicos, tecnológicos o profesionales. En cualquier caso, es notorio que los jóvenes deben figurar dentro de la presente propuesta, aunque sean niños o niñas, dado que se torna menester ubicar a estos sujetos en una posición en la cual, las oportunidades de desarrollo personal sean numerosas y acordes a sus propias aspiraciones.

Por otro lado, se considera que una propuesta de esta índole debe atender también con justicia y adecuación a las mujeres campesinas. Ellas, quienes durante toda la historia de la humanidad han cargado con diferentes yugos y/o condicionantes que han complicado injustamente su acceso a diferentes ofertas educativas, han demostrado que educarse, aprender y formarse, es un sueño al cual nunca han considerado renunciar.

En esta línea de ideas retomamos a Rojo & Rueda (2021), en su trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales, cuando plantean que al interior de la ACA (Asociación Campesina de Antioquia) “Desde los procesos desarrollados por la asociación, se busca que las mujeres campesinas no cumplan solo el papel de “pelar papas y yucas”, como lo expresaba una de las entrevistadas, sino que se dé un proceso de revaloración del papel de la mujer campesina.” (p. 55), la cual es una proyección que compartimos en el presente proyecto y en la propuesta pedagógica - investigativa. De esta manera, es importante que lo sugerido permita a las mujeres acercarse a diferentes oportunidades de educarse que trasciendan del espacio doméstico en el que se las ha encasillado hace siglos ya.

Siguiendo las voces de las mujeres de nuestro grupo focal, consideramos también menester incluir la formación del adulto mayor como una apuesta pedagógica a la cual poco se le presta atención en el medio rural. El analfabetismo es un fenómeno constante al interior de la Colombia profunda, pues en muchas de sus veredas nos encontramos con adultos mayores, tanto hombres como mujeres, que al estar tan lejanos de las instituciones educativas, además de pertenecer a épocas distintas a las actuales (con muchísimas más facilidades que hace unos decenios), no pudieron acceder ni a los niveles más bajos de formación académica (sin decir que por ello sean unos ignorantes).

En el último ejercicio colectivo esta fue una demanda o sugerencia hecha por las mismas participantes, las cuales, conocedoras de su entorno más cercano, nos relataron que este caso no es un caso entre pocos o aislado de la regla general. Más bien, este escenario da cuenta de aquellas barreras que se imponen al adulto para educarse una vez se acaban sus años escolares más “idóneos” según el modelo de educación actual, relegándolo al analfabetismo y convirtiéndolo en una suerte de estadística o número al que pocos importa.

En conclusión, se plantea entonces la necesidad de la construcción de una propuesta de educación que se piense a los diferentes actores de “La situación educativa” en palabras de Freire (2003), en la cual tengan cabida, voz e importancia, tanto los niños, niñas y adolescentes, hombres y mujeres e incluso, los adultos mayores que pocas veces son tomados en consideración.

Producto de los diálogos y las reflexiones, consideramos que la población a la que se pretende llegar puede estar dentro de las instituciones educativas o por fuera de las mismas, dado que concebimos a la educación y a los educadores y educadoras, como sujetos políticos que no se deben ceñir de manera exclusiva a los parámetros institucionales o limitarse a las paredes de las escuelas al momento de ejercer su profesión.

#### ***4.3.4. Metodología: la pregunta pedagógica por el cómo***

Desde la educación popular, la educación hay que entenderla como un hecho democrático y democratizador, en el aula y más allá del aula  
(Nuñez, 2005, p.12)

En términos metodológicos asumimos que una educación para la vida en el campo, que sea pertinente e incluyente con dicho contexto, no puede ser de otra forma distinta a ***partir del diálogo***, que insistimos, tiene que ser vinculante, constructivo y transformador y que, como se desarrolló en el anterior apartado, integre a todos los actores y elementos del medio en el que se constituye dicho diálogo, sean niños o adultos, mujeres u hombres, campesinos y mineros, así como la educación

escolarizada y no escolarizada, en miras a resolver los problemas del mundo rural, tal como lo han dicho las mujeres y como también lo había afirmado Núñez (2004), cuando señalaba que “Repensar la educación rural pasa por el tamiz de generar políticas educativas acordes con los contextos socio-culturales rurales que involucran aspectos transcendentales de la vida nacional” (p.28), añadiendo más adelante que las mismas deben resultar en el cuestionamiento de metodologías que sean pertinentes y permitan “revalorizar y reanimar los saberes campesinos y los mecanismos para la sinergia de los saberes locales y universales” (p. 28).

Un planteamiento inicial que sugiere generar espacios de diálogo demarca de manera implícita otros principios que las mujeres añadieron como orientadores para pensar la pregunta sobre ¿Cómo enseñar y aprender en el campo?

Uno de estos principios fue el de *aprender con otros*, pues no se puede aprender solo ni aislado del territorio, sino que la educación debe ser un asunto dialogado y participativo, donde todos tengamos algo que aportar, que enseñar y que aprender. Otro principio expresado por las mujeres, y que sirve de fundamento filosófico y metodología para una educación rural es el ya mencionado *aprender haciendo*, que en términos metodológicos refiere a que debemos entender la práctica y la teoría como una unidad indisoluble, que funciona de manera dialéctica, *y que en el campo se traduce en reconocer las prácticas sociales campesinas y aprender de éstas, para reflexionar y después volver con dicho conocimiento a aplicarlo sobre la realidad.*

Entendiendo lo anterior, preguntamos, como lo han hecho tantos educadores y trabajadores sociales en América Latina, entre ellos Simón Rodríguez quien, cuenta Marco Raúl Mejía (2011) en *Educaciones Y Pedagogías Críticas Desde El Sur (Cartografías De La Educación Popular)*, exclama retóricamente sobre las formas de enseñar en nuestro país: “¿Dónde iremos a buscar modelos?”, respondiéndose que hay que ser originales y buscar las soluciones en este mismo territorio, en el cual, añade Mejía (2011):

En su acumulado tiene prácticas cada vez más amplias, una teoría y una pedagogía con múltiples resoluciones metodológicas e infinidad de creativos dispositivos, lo que da signos

de su vigor renovado para seguir creyendo y mostrando cómo otro mundo es posible, y él comienza a nacer en quienes asumen esta propuesta educativa para su quehacer (p. 209)

Tomamos entonces como fundamento metodológico la Educación Popular y la experiencia de trabajo con grupos de base como los llamaba Fals Borda dentro de a IAP, en donde las voces y perspectivas de los sectores poblacionales marginados se establece como guía para la acción educativa, la cual, orientada de esta manera se convierte en una herramienta de liberación colectiva, en donde más que la teoría, tienen lugar las formas de ser y habitar el mundo, procurando cultivar una praxis educativa y política desde la ética de sujetos históricos que se entienden comprometidos con el cambio social.

Parafraseando a Carlos Núñez (2005) vemos entonces que “para la educación popular la realidad social es la verdadera fuente de conocimiento, dado que el conocimiento es el proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos con la realidad” (p. 7). Esta definición permite comprender entonces que las metodologías y actividades diseñadas en el marco de una propuesta de este tesón, no son espontáneas ni carecen de rigor, sino que por el contrario, son planeadas con detalle, máxime si tomamos en consideración que los temas que se tocan son tanto de interés colectivo, como sensibles en términos individuales, lo que lleva también a pensar *la experiencia y las historias de vida como un factor de formación*. Mientras exponemos algunas ideas metodológicas, tómease en consideración, como advertiría Freire en la tercera carta a Guinea Bissau en el año 1976, que pensar la forma de enseñar pasa por las preguntas como

Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, a favor de qué y de quién conocer - y por consiguiente, contra qué y contra quién conocer- son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas, que nos son planteadas por la educación en cuanto acto de conocimiento (Núñez, 1996, p. 7)

En este orden de ideas, las estrategias participativas, los diálogos semi estructurados, las cartografías territoriales, sociales y corporales se muestran como algunas de las actividades a trabajar a la hora de acercarse a lo aquí recogido, puesto que estas metodologías fundamentaron no

solo el presente proyecto, sino también acciones educativas – investigativas de mayor alcance y envergadura, tal como es el caso del BUPPE, de dónde se origina nuestra investigación.

De esta forma, proponemos trabajar desde *una perspectiva del cuidado*, tal como la que nos legó Leonardo Boff (2002) en su libro titulado *El cuidado esencial*, con el cual propuso una serie de reflexiones acerca de la manera en que nos asumimos en el mundo, dejando de lado lógicas instrumentales y usufructuarias de la vida para plantearnos una manera de asumirnos en el mundo como parte integral de éste, en la cual el cuidado “implica tener intimidad, acoger, dar sosiego y reposo, es entrar en sintonía y armonía, ya que el centro no se ubica en el logos (razón) sino por el phatos (sentimientos)” (p.78).

Ahora, profundizando en las *estrategias participativas como, por ejemplo, pueden ser los foros, talleres, debates estructurados, trabajo por subgrupos, etc*, creemos que estas se configuran como un cimiento para la propuesta pedagógica en cuestión, pues como lo dice Núñez (2004), estas técnicas son el instrumento, “el estímulo que propicia la participación, para la generación de conocimientos. Las técnicas recogen hechos, situaciones, contenidos, conceptos, valores; reflejan la realidad en sus diversos aspectos, y/o las interpretaciones que sobre ella se tienen” (p. 11)

Con este tipo de técnicas se pudo comprender cómo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el campo es un asunto colectivo, y que este enfoque, vale la pena decirlo, es muy bien recibido, pues así lo demostraron las técnicas utilizadas en el diplomado del BUPPE, las cuales tuvieron una excelente recepción, manifestada en la voluntad de los campesinos en hablar, y que confirma dos elementos: *lo clave que es contar con los conocimientos previos de los estudiantes y darles su lugar como enseñantes en un proceso formativo* como éste; y lo segundo, que es muy buena estrategia agrupar a la gente en subgrupos para deliberar, pues permite que las personas que no hablan en la plenaria se atrevan a hacerlo en un subgrupo. Como ejemplo de la efectividad de estas metodologías, compartimos un fragmento de la sistematización del diplomado que alude a esta idea:

El otro asunto que me interesó fue la conversación colectiva sobre el tema minero, que demostró el alto grado de profundidad con el que manejaba la comunidad las problemáticas,

normas y técnicas que implica la minería, literalmente las intervenciones de algunos estudiantes se convertían en clases magistrales sobre el problema minero en Colombia y el nordeste. Los campesinos mineros, además de conocer la actividad y práctica minera, tenían las experiencias en gestión de empresas y asociaciones mineras, conocimiento sobre el código minero y sobre las cuestiones que incluso suponíamos – ingenuamente- no tenían mucho conocimiento, la transformación del oro, es decir, la orfebrería, sobre la cual nos encontramos, ya habían pensado (Londoño, 2022. Diario de campo #1)

Por otro lado, es importante hacer énfasis en lo vital que resulta que una educación rural pertinente se piense la planeación metodológica de manera situada, es decir, localizada en un contexto y una geografía determinada que no se puede obviar tanto para la selección de los contenidos, como para tratar los mismos. Se observó en esta investigación que el uso de mapas, la realización de cartografías territoriales, corporales y educativas, como el hecho de situarnos en el espacio - tiempo para tratar cualquier tema, fue un recurso muy valioso a la hora de acentuar las explicaciones, las cuales fueron complementadas por los estudiantes, quienes, analizando los mapas y gráficas por ejemplo, de la minera en Colombia, alzaron la mano para advertir en relación a los mapas que “en Colombia hay minería por todo lado, casi la mitad del país tiene minería... y que ese mapa minero hacia ver a Colombia como una *colcha de retazos*” metáfora que fue frecuentemente utilizada para referirse al territorio.

#### ***4.3.5. Contenidos emergentes: ¿Qué se enseña en una educación rural pertinente?***

Como parte de la presente propuesta pedagógica se han destacado una serie de contenidos y temas que sirven para fundamentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los habitantes del mundo rural en función de sus propias necesidades, bien sean estas de índole política, económica, social, artístico o territorial. Es prudente mencionar que la selección de los mismos no responde a arbitrariedades, ni mucho menos a caprichos, sino, más bien, que en ellos podemos encontrar la lectura de las mismas mujeres campesinas - mineras a la situación de la educación en sus territorios, en medio de las cuales, quizás estos contenidos o saberes cuentan con vacíos o son inexistentes.

La propuesta de contenidos sobre saberes, discursos, temas y asuntos, fue el producto de varias actividades colectivas tales como la cartografía educativa – corporal y el taller del árbol de problemas y soluciones; también fue el resultado de varios encuentros que se dieron entre todos los participantes del proyecto (a excepción de una de las mujeres que no participó en el último taller realizado); y de entrevistas individuales que permitieron a las mujeres presentar su perspectiva personal sobre la educación en sus territorios y en su vida personal. Derivado de este ejercicio se propusieron cinco temáticas principales con las cuales se problematiza la educación que fue dada a las mujeres del grupo focal y, paralelamente, la educación impartida en el mundo rural hoy en día.

Ahora bien, antes de dar paso a estos contenidos es menester exponer que, siguiendo la lógica de una educación rural desde una episteme alterna, estos son entendidos como un recurso para problematizar la realidad, por lo que no son meros temas o conceptos, sino ejes de discusión, temas problematizadores, verdaderos fenómenos que nos permiten reflexionar sobre situaciones y hechos reales. El currículo construido a partir de la lectura colectiva del territorio, adquiere pertinencia desde los contenidos y las prácticas sociales de los campesinos, buscando superar la tradicional dicotomía entre currículo propuesto y currículo real, pues ahora el centro conceptual se propone que sea lo vivido en el territorio por los pobladores.

✓ **Formación en derechos humanos: *cultivar la dignidad***

*La formación en derechos humanos fue una demanda constante* de las mujeres participantes en el presente proyecto. Según ellas, la educación del mundo rural colombiano debe propender por formar a sus pobladores - sean estos niños, niñas, adolescentes, hombres o mujeres, adultos o ancianos -, en todo lo que atañe a los derechos humanos, puesto que, reconociendo el sinnúmero de atropellos al que se ven sometidas estas poblaciones en muchas de las esferas, políticas y públicas, tanto personales como colectivas, se torna fundamental que los habitantes de la ruralidad se concienticen de que son sujetos políticos e históricos que se deben asumir como tal, partiendo así de una comprensión teórica y política que les permita hacer valer sus derechos, reclamarlos o defenderlos.

En este sentido, la necesidad de formar a este sector poblacional en estos campos debe ayudar a atender a otra demanda fundamental de nuestro grupo focal: ***la necesidad de formarnos en la dignidad***, cualidad que nos permite reconocer el valor que tenemos los seres humanos e interpretarla como el valor fundante de todos los derechos humanos. Se considera que formar a los habitantes rurales con miras a convertirse en ***sujetos dignos, posibilita formar sujetos con una conciencia crítica con respecto a su realidad***, la cual, desde hace muchos años, necesita ser intervenida por los sujetos sociales en pro de una transformación que persiga la igualdad y el bienestar del ser humano.

Tomando en consideración las situaciones que emergen en la ruralidad colombiana, tales como el fenómeno de la guerra y la violencia al interior de estas territorialidades, la falta de oportunidades reales de educarse; la escasez del trabajo y la poca valoración del mismo; las desigualdades entre hombres y mujeres; el empobrecimiento del campesinado y la construcción de una sociedad estructuralmente discriminatoria, establecen un panorama en el cual, formar a ciudadanos y ciudadanas conscientes de sí mismos y de la realidad que habitan es apenas justo y más que necesario.

Siguiendo la línea de lo anteriormente expuesto, traemos a colación una reflexión personal que ha construido Consuelo a partir de su formación a lo largo de la vida, tomando en consideración que gracias a sus conocimientos y, sobre todo, gracias a su condición de mujer llena de dignidad en medio de contextos violentos, ha logrado desarrollar:

Desafortunadamente la guerra no se va a acabar. ¿Sabe por qué? Porque la guerra es lo que da la plata, la guerra da la plata. La paz no da plata, y cuando uno mira de todos los puntos de vista, nosotros que somos personas que estamos construyendo la paz, que estamos colocando el granito de arena para la paz, no somos suficientes; mientras aquí somos tres, cuatro, cinco, un ejemplo, y hay muchos más que le apuntamos a la paz, hay una doble cantidad detrás de nosotros apuntándole a la guerra. (Consuelo, 2023. Taller árbol de soluciones)

La educación rural debe preocuparse, por tanto, por formar juventudes que tal como Consuelo, denuncien este tipo de problemáticas dentro de sus territorios. Es una labor fundamental de la escuela y del sistema educativo engendrar conciencias comprometidas con el cambio social y la construcción de paz territorial dentro de sus comunidades, sumándose así, a esa larga pero corta lista de personas que le estamos apostando a un mundo nuevo, a una nueva interpretación del mismo, que tome como piedra angular la resignificación de la vida como bien supremo.

Por lo tanto, una educación pertinente para las comunidades campesinas y rurales debe partir de las premisas de los derechos humanos (universalidad, inalienabilidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación, igualdad, participación, entre otros, según lo establecido por la UNICEF), y tendrá que posibilitar el surgimiento de la dignidad individual y colectiva de aquellos que se eduquen bajo estos preceptos. Con esos que bajo estas ideas construyan una existencia ética y digna, podremos apoyar a personas como Consuelo, quién a partir de su educación y su dignidad, se encarga de hacerle frente a estas circunstancias. Con aquellos que tengan estos lentes ante la realidad, será posible construir un mundo en paz, un mundo justo y solidario con los demás.

Una educación rural pertinente debe formar a todos para una vida en dignidad, no solo personal sino colectiva. La dignidad es el fundamento de los derechos humanos y como tal, enarbolarla en los procesos educativos dentro y fuera de la ruralidad colombiana, es un reto para el sistema educativo y para los docentes del mismo.

#### ✓ **El territorio como contenido puntual y transversal**

Como se expuso en los fines de la presente propuesta de educación rural, el cuidado y la permanencia en territorio son dos de los objetivos más preciados por los campesinos a la hora de proyectar cualquier gestión sobre su comunidad, en este caso un proceso pedagógico, por lo que no podría faltar en los contenidos la reflexión sobre el territorio y, por ende, las preguntas que tanto preocupan e interesan a la población campesina, como las que indagan por la formación física y social del territorio en el que viven: qué aspectos físicos, culturales, políticos y económicos permanecen en el tiempo y cuales se han transformado, cuáles son las necesidades y posibilidades

más latentes en el territorio, etc. Como ejemplo de este interés tenemos el relato de Glavedis, quien de manera crítica reflexiona sobre el tema:

Que se enseñe a leer la tierra, a estudiarla, a saber de ingeniería de minas, de tierras; los muchachos no quieren nada de eso, los muchachos quieren la tecnología. Entonces me gustaría mucho más que las instituciones tuvieran ese énfasis tecnológico, más que en la modalidad actual de agro (Glavedis, 2023. Entrevista #2)

Glavedis nos plantea que más allá de estudiar la tierra, se debe profundizar en conocimientos prácticos que permitan articular lo aprendido con el trabajo, con oportunidades de ingresos, que realmente motiven a los estudiantes a aprender sobre el tema y a quedarse en el territorio para trabajarlo y cuidarlo, pues en el mundo rural esto más que una contradicción, es una necesidad. En consecuencia, creemos que trabajar este contenido no es solo enseñarle el amor a la tierra a los jóvenes, esto se debe hacer desde que son niños y en todos los niveles escolares, lo que se plantea acá es que, más allá de enfoques en la media técnica de grado once sobre agricultura, se debe entablar lazos concretos y oportunidades para emplear los saberes en el campo de forma rentable, algo así como en el mejoramiento de procesos productivos, en cómo montar empresa-asociaciones campesina viables, en cómo administrar este tipo de ideas dentro del agro.

En esta línea, los contenidos en la ruralidad se deben ampliar y tratar asuntos tan importantes como la minería y la soberanía alimentaria, problematizando la extracción ejercida sobre el territorio y volviendo a recuperar la vocación del mismo. A propósito de esta idea, y para finalizar, Nury nos dice que:

Me parece que es muy importante porque de todas maneras Anorí es una zona ancestral y tradicionalmente minera. Es importante que la gente sepa de la tierra y la minería, sin embargo, ya en este momento pienso que debemos de ir cambiando de pensamientos y creo que ya hay que dejar de estarle haciendo tanto daño a la tierra y a los ecosistemas, como el daño que se hace con minería de aluvión... Y teniendo en cuenta que ya han trabajado tanto, pues que ya han extraído tanto oro, deberían de cambiar la actividad también, empezar a generar nuevos estudios, nuevas técnicas, nuevas formas de producción agrícola o de

producción de la tierra para poder explotarla, y que ya no sea a través del oro sino a través de otro recurso de acuerdo a la vocación de la tierra. (Nury, 2023. Entrevista #2)

### ✓ *Cultivo de las artes*

Se considera importante trabajar el arte en el mundo rural para dotar de pertinencia la presente propuesta pedagógica, ya que se debe asumir la formación integral de los estudiantes, dando lugar a todo tipo de expresiones y gustos que muchas veces han sido limitados gracias a un paradigma neoliberal que rige en las escuelas y el mundo rural, privilegiando las “ciencias duras” y las matemáticas por sobre otras ciencias y saberes, error que no se puede repetir y que se debe contrarrestar a partir de la promoción de las diferentes expresiones culturales y artísticas del alma de estos jóvenes, niños y niñas que habitan el nordeste antioqueño.

En el caso de Anorí y de Amalfi, notamos cómo la educación dada en estos espacios reproduce las dinámicas educativas del mundo urbano y global, en las cuales no hay espacio para las producciones que atañan a las artes, dejando de lado el potencial del teatro, del canto, de la pintura, de la fotografía, de los instrumentos musicales o, en otras palabras, de aquellos vestigios de humanidad que los sujetos y colectividades rurales pueden llegar a desarrollar en función de sus representaciones simbólicas sobre sí mismas.

Revalorar el papel del arte en el mundo rural, ***implica una apuesta desde la educación que no responda a los parámetros establecidos bajo criterios capitalizables***; educar en el arte implica que los estudiantes del medio rural puedan aprender a tocar instrumentos o cantar; educar con arte permite generar nuevas propuestas pedagógicas y didácticas que rompan con los esquemas de *aprender para*, que da cuenta de la repetición de aprendizajes fugaces, que se toman en consideración muchas veces como tareas o como saberes sin fundamento y carentes de rumbo y utilidad, pues si lo aprendido no tiene repetición en el día a día, quizás éste se olvide antes de darnos cuenta. Mientras que educar con fundamentos artísticos, motiva a los estudiantes a salir de sus zonas de confort, los lleva a confrontarse con sus propios deseos y talentos; educar con arte y para el arte, ocupa la mente y cuerpo de los estudiantes en pequeños momentos de eternidad, en

aprendizajes para la vida, en productos que son únicos e irrepetibles, a los cuales se les imprime la personalidad y espíritu de cada artista.

Posibilitar que los estudiantes del mundo rural cultiven sus aptitudes personales en esta línea de ideas, comprende a su vez una habilidad comunicativa que compete a cada cual, mediante la que se pueden construir, experimentar, plantear y narrar ideas, perspectivas políticas, denuncias, inconformidades y emociones o, por otro lado, puede demostrar las capacidades creativas de las personas según su propio lugar de enunciación en el mundo, partiendo de su propio capital cultural que obedece a su historia y fuero interno, que también obedece a un entramado social del cual hacen parte la obra y el autor.

Poner a disposición de las comunidades campesinas mineras, diversos recursos para auto narrarse y enunciarse como bien les plazca, en términos estéticos, es reafirmar que en el mundo necesitamos y aceptamos aquello que caracteriza y habita a los demás, es decir, *la diversidad*, la cual puede compartirse por medios muy diversos como la danza, las pinturas, los performances, las canciones, los grafitis, el internet o las ideas.

Es necesario entonces que niños y niñas encuentren desde temprano espacios formativos en los cuales invertir su tiempo, manteniéndose alejados de la comodidad que dan los resultados inmediatos que pueden encontrar en algunas formas de vida que se asocian con prácticas ilegales; consideramos que el arte puede encaminar vidas en diferentes senderos que una vez comenzados, quizás nunca se abandonen.

Aunque el mundo rural encuentra sus fundamentos en el relacionamiento que se teje con el territorio y la forma de situarnos en él con relación a nuestras necesidades, es menester que se reconozca que allí no termina la potencialidad transformadora que emerge del relacionarnos con el espacio que habitamos, puesto que, partiendo de la admiración por el entorno que nos rodea y con todos los seres que lo habitan, podemos generar miradas que nos lleven a proteger aquello que admiramos por su belleza o por su condición sublime, desarrollando a su vez, sentido de pertenencia por los espacios habitados individualmente y de manera colectiva, reafirmándonos como parte de un todo que es más grande que nosotros mismos.

✓ *Formación en el cuidado: entre el reconocimiento de sí como víctimas y la conservación del medio ambiente*

De la misma forma en que hemos hablado de que la educación rural deber ser una que forme en valores, en el cuidado del otro y el campo como un bien preciado, “como un gramo de oro”, se hace necesario pensar en los contenidos como un aporte en este sentido, en la medida en que la educación, debido a su posibilidad de culturización, da la posibilidad de formar a las personas desde sus cimientos éticos y morales, que como se sabe son estructurados en su mayoría desde la niñez a partir del ejemplo. Reconociendo este hecho, creemos que se debe enfocar la formación en valores desde las prácticas sociales campesinas y los saberes que en estas reposan, las cuales por lo general, van orientadas al cuidado del otro y del medio, pues son producto de una cosmovisión endógena, propia del contexto, en donde estos se entienden en equilibrio o al menos en relación con la naturaleza. Compartir estos valores, prácticas y saberes campesinos genera una relación intergeneracional que creemos, sirve mucho en miras a garantizar la reproducción la cultura campesina y con ellos sus valores.

En este sentido, Núñez (2008) nos expresa en *Prácticas sociales campesinas: saber local y educación rural*, que una posibilidad que tenemos para contextualizar el currículo rural es entender que “la práctica diaria del aprendizaje campesino ocurre en la rica cotidianidad del hogar y del trabajo, en el hacer, ver y escuchar (en el vivir) entre los miembros mayores y menores, recíprocamente” (p. 49).

Tomando en consideración aquellas experiencias y valores que sugirieron de las historias de vida de cuatro mujeres, tenemos por parte de Mery que se necesita una formación humanista y solidaria, tanto con las personas, como con la naturaleza, y por el lado de Glavedis, nos recuerda que el cuidado de la población campesina pasa por reconocerles como víctimas del conflicto social y armado y con ellos los múltiples daños psicológicos y emocionales que este fenómeno de violencia dejó a su paso. Apreciemos entonces lo enunciado por Mery cuando dice que se necesita:

Que haya más formación en liderazgos, en cómo resolver los problemas intrafamiliares, educar para desarmar los corazones de las envidias, educación para proteger el medio ambiente, educar a los niños sobre la minería, educación sexual, fomentar propuestas y programas para la drogadicción, etc. (Mery, 2023. Cartografía educativa corporal)

Por su parte, Glavedis llama la atención sobre *uno de los contenidos más sensibles que tiene como compromiso tratar la educación rural: el campesino como víctima del conflicto armado*, situación que introduce además la importancia del acompañamiento psicológico que necesitan las familias del campo, como de la formación en términos del control de las emociones, la cual debe ser impartida en todas las edades. Miremos pues lo que dice Glavedis:

Hacer parte y representar a la mujer en proyectos dirigidos a ellas, lograr por incidencia y por persistencia la construcción de una casa para la atención a las víctimas del municipio. Esto fue algo que hemos conseguido apenas ahorita, nos la entregaron hace dos meses. La conseguimos con la mesa municipal de víctimas. (Glavedis, 2022. Entrevista #2)

Para finalizar este apartado, y relacionándolo con la responsabilidad de maestro rural en esta cuestión, es preciso dejar claro, de la mano de Núñez (2008), que:

El docente rural debe ser un “maestro” que dígiera los contenidos curriculares a enseñar, indague los intereses de las comunidades rurales donde labora, valore los saberes locales - y a sus sabedores- y establezca un equilibrio entre los contenidos a enseñar y la utilidad que los mismos tienen para la generación que aprende. Esta somera reflexión sirve de base para proponer algunas consideraciones sobre la inserción de las prácticas sociales campesinas en la praxis del docente rural: 1) aprender y desaprender, 2) darle valor a otro saber, 3) Acreditar los saberes experienciales de los niños, 4) - La utilidad del saber escolar para la vida, 5) incorporar en el proceso educativo a los actores sociales (p. 48)

✓ **Formación política: *La formación en género y Educación sexual.***

Como la formación política, la formación en género y la educación sexual se mostraron interrelacionadas, se propone trabajar como punto nodal el eje de género. Abordar el género como punto nodal tiene como potencial leer la realidad desde un prisma que atraviesa a las mujeres como sujetos políticos con un devenir social y cultural que históricamente ha estado en función de una “feminidad” completamente patriarcal, y no de sus aptitudes y actitudes en términos de capacidades. ***También consideramos que pensar en y desde el género, permite a hombres y mujeres situarse en la historia,*** asumiéndose como seres sociales que articulan y construyen las mismas estructuras que los condicionan. En este sentido, consideramos pertinente retomar a Lagarde (2014) cuando habla de la *escisión genérica* con lo que refiere a que:

Hombre y mujer han sido sexualmente diferentes. En un proceso complejo y largo, se separaron hasta llegar a desconocerse. Así se conformaron los géneros por la atribución de cualidades sociales y culturales diferentes para cada sexo, y por la especialización y el confinamiento exclusivo del género femenino en la sexualidad concebida como naturaleza, frente al despliegue social atribuido al género masculino. (p. 76)

Las comunidades rurales colombianas deben ser educadas ***con una perspectiva de género que permita a todos reconocer la forma en que la historia ha operado para construir barreras entre unas y otros.*** Estas barreras, cabe decirlo, se han ido transformando y derribando, paso a paso, por diferentes personas y movimientos feministas que se han preocupado por criticar *el statu quo* imperante en sus contextos inmediatos. Para continuar tan ardua labor, la educación debe encargarse por trabajar desde la perspectiva de género, para permitir a las niñas y mujeres, reconocerse como víctimas de sistemas desiguales y como seres con un devenir condicionado por estructuras de carácter ideológico, material y simbólico, que las han relegado a una suerte de sombra de su par masculino.

A su vez, mientras las mujeres rurales se educan para reconocerse a sí mismas dentro de este sistema, a los hombres también hay que educarlos para reconocerse como miembros activos de la historia de y de la legitimación o construcción de las desigualdades, en el cual ostentan un

papel privilegiado por la historia, donde se les ha asignado privilegios en todos los aspectos de la vida común, beneficiándolos directamente como grupo social distinguido primariamente por su sexo. Innovar las prácticas pedagógicas y educativas, dentro y fuera de las escuelas, debe aportar al desmantelamiento de todas aquellas barreras que han naturalizado la posición en desventaja de las mujeres.

Por lo tanto, formar en temas de género es alfabetizar a todos en temas políticos, históricos, sociales y culturales, que deben dotar de herramientas a estudiantes, maestros y ciudadanos en todo el mundo rural para develar la forma en que se ha erigido el patriarcado como un sistema global producto de diferentes factores históricos que deben ser derribados y transformados.

De esta manera, al trabajar dichas temáticas se torna necesario abordar la educación también desde la sexualidad, prestando mucha atención a la construcción que se ha hecho de los atributos psíquicos y sociales en función de características biológicas que supuestamente, determinaban las prácticas y discursos de las personas en función del rol que se les asignaba al nacer siendo hombres o mujeres.

Pensar la educación rural desde la sexualidad se torna necesario y pertinente para derribar arquetipos que encasillan a las personas; hay que cambiar la idea que determina que los hombres en el campo deben ser los dueños de predios y del capital; ya no podemos seguir creyendo que los hombres sean exclusivamente proveedores o el *páter familia* que hemos heredado por siglos, donde dicho sujeto, solo por su condición masculina, puede hacer, decir y decidir, sobre otras personas, supuestamente a su cargo.

Pensar el género desde la sexualidad, para abordarla con niños, niñas y adolescentes, o mujeres y hombres en edad adulta, debe apoyar al empoderamiento de las mujeres y situarlas en un plano de igualdad con sus pares masculinos; debe servir para que madres y padres eduquen a sus hijos e hijas con respeto por la otredad y por la diversidad; una educación rural que sea pertinente a las necesidades del mundo rural debe hablarle a niños y niñas acerca de la diversidad de orientaciones sexuales y formas de asumirse en el mundo, cuestión que históricamente en la ruralidad se ha visto como un tabú e incluso como algo despreciable.

Formarnos desde temprano con ideas sobre la sexualidad, al menos desde las escuelas, puede ayudar a muchos niños, niñas y adolescentes que no saben qué pasa dentro de sus cabezas cuando se dan cuenta que no se identifican con el género que les ha sido asignado al nacer; debe ayudar a despejar dudas sobre la forma en que es asumida la sexualidad en términos de genitalidad y de deseos y aspiraciones, posibilitando que estos estudiantes puedan abrirse a sus padres y dialogar acerca de su propia identidad, de su lugar de enunciación y de todo aquello que habitamos primariamente: nuestro cuerpo.

Una educación rural que se caracterice por su pertinencia debe educar a los estudiantes y sus familias sobre la necesidad de planificar y con ello prevenir un embarazo adolescente, con tantos casos que lo ejemplifican dentro de las escuelas y comunidades rurales, bajo la figura del madresolterismo en reiteradas ocasiones, tal como se planteó en apartados anteriores. Los sujetos que conforman la comunidad educativa en el mundo rural deben apoyar a los estudiantes a vivir una sexualidad segura y consensuada, haciendo énfasis en temas de salud y de identidad.

Desmitificar la figura masculina patriarcal y dominante tan difundida en el mundo campesino, se debe convertir en una prerrogativa motivada desde el plano educativo, en el cual, los y las docentes deben enunciarse desde el reconocimiento y promoción de la pluralidad, convirtiéndose en un faro que ilumine el camino para aquellas subjetividades emergentes de sus estudiantes, siempre desde el respeto y el acompañamiento sentipensado; es decir, el docente que se desempeña en la ruralidad colombiana debe convertirse en un posibilitador de ideas, creando ambientes de respeto, reconocimiento y autorreconocimiento de los y las estudiantes. Debe ser también un actor que denuncie los tratos discriminatorios contra otras formas de ser y de estar en el mundo que no partan desde modelos hegemónicos ampliamente difundidos en la sociedad colombiana.

Para todo esto debería servirnos las propuestas del feminismo, en las cuales, el género es el prisma con el que deben ser leídas las relaciones sociales, puesto que todas se encuentran ligadas irreductiblemente a éste. Al respecto, Lagarde (2014) ya nos proponía un nuevo paradigma desde finales del siglo pasado, a saber:

---

Las alternativas en la historia no son oposiciones binarias. Eliminar el patriarcado no implica la instauración del matriarcado. Por el contrario, nuestro deseo de explicar el mundo y de transformarlo se concreta en la posibilidad, ideada desde el feminismo, de ser mujeres y hombres, en procesos *de-liberadores*, capaces de inventar futuros y de vivir presentes democratizados por deseos afines y por esfuerzos compartidos, a partir del respeto a la semejanza y a la diferencia en libertad, así como a la integridad de cada quien. (p. 20).

Para concluir, consideramos como un hecho y una necesidad formar a todos los sujetos de la situación educativa con perspectiva de género, revalorizando la vida, voz y quehacer de las mujeres en el día a día de las sociedades, dándole la relevancia y preponderancia que ellas se han ganado. Apostarle a la educación rural desde las teorías feministas implica formar políticamente a hombres y mujeres en un camino que permita deconstruir tanto a unos como a otras aquellos arquetipos sociales, culturales y políticos que han oprimido históricamente a más de la mitad de la población. ***Formar a las personas, indiferentemente de su edad, en términos políticos y sexuales, implica abordar el género como concepto central en la producción tanto de la identidad como de la vida social.***

## 5. Consideraciones Finales

Los frutos de este trabajo no son un éxito personal, sino más bien una construcción colectiva que más que encontrar un fin último en estas páginas, recorrió más bien un horizonte de sentido que ya otros han ido esbozando y construyendo desde años atrás, y al que nos sumamos con esta investigación formativa.

Aportar desde la academia a la visibilización de las mujeres para generar nuevas propuestas educativas con diferentes parámetros y para diversos fines y poblaciones, fueron algunas de nuestras premisas en este proceso, por lo tanto, el resultado alcanzado lo concebimos como un pequeño escalón que ojalá posibilite otros tantos en una escalera que, creemos, debe seguir persiguiendo el sueño de la igualdad entre géneros de la mano de una educación *sentipensada* y comprometida con el cambio social, del cual, nos sentimos actores con un compromiso ético, pedagógico y político que quizás nunca acabe.

*Lo condensado en las páginas anteriores persigue esa utopía de la que habló Freire por transformar el mundo en un lugar mejor; se sustenta en las voces de estas mujeres y sus historias de vida*, repletas de enseñanzas y aprendizajes positivos no solo para nosotros, sino para el grueso de la población en general y, a su vez, damos fe de que todo lo escrito lleva el sello de dos corazones soñadores y jóvenes, que asumiendo el reto de la educación emprenden un viaje que apenas comienza.

En términos de resultados, se plantea que el presente trabajo puede contener numerosos aportes para nuestro programa académico y para nuestra universidad, dado que desde el lugar de enunciación que nos compete, tuvimos que desacomodarnos un poco con respecto a nuestra propia formación, principalmente por y para trabajar con las mujeres de nuestro proyecto, a la par que tuvimos que leer e instruirnos para abordar el mundo rural como un entramado complejo que posibilita la urdimbre de situaciones que hemos abordado.

Al abordar esta compleja situación pudimos concluir y sobre todo aprehender el sentido profundo, práctico y real que tiene la educación en términos de la cultura, de su papel en la

desaparición (aculturación) o la preservación y permanencia (afirmación cultural) de una comunidad determinada, como pasa explícitamente en el contexto colombiano con el campesinado, sujeto ahora de reparación y especial atención, lo que conduce a la sociedad a un cambio de paradigma respecto al campo, valorando lo que hasta ahora era marginado y que, desde una perspectiva pedagógica de la pertinencia, es revalorado como el insumo principal para la construcción de una apuesta educativa dentro y fuera de la escuela rural.

En este orden de ideas, la investigación formativa que se hizo resultó en un ejemplo claro de cómo una propuesta educativa pensada desde y para los pobladores rurales, fundamentada en las epistemologías del sur y la Educación Popular, es un enfoque claro y conveniente para revalorizar tanto el medio rural como la misma educación, recuperando así los saberes campesinos y el lugar de los mismos, y escuchando a los niños y las mujeres en la construcción de este conocimiento, dotando la práctica pedagógica de un sustrato real.

Esto nos lleva a plantear que se debe seguir dando *continuidad* a este tipo de apuestas en lo particular, pero también a las líneas de formación de maestros rurales que brinda la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, a proyectos como el de *Minería artesanal, educación y Paz territorial* apoyado por el banco de proyectos BUPPE, al nuevo programa de *Pedagogía en Ruralidad y Paz*, y más iniciativas que quieran asumir los retos de la educación rural en la Colombia actual, pensados como procesos situados y no como acciones externas, según las ideas claves ya expuestas.

Reflexionar las desigualdades a las que se ven sometidas las mujeres, independiente de dónde se ubiquen, bien sea en el campo o en la urbe, debería ser una premisa básica de la formación universitaria del país, donde trabajar el género como contenido curricular permita a todos y todas construir y deconstruir conocimientos vetustos que legitiman la subordinación de las mujeres en los campos políticos, económicos, sociales, culturales e históricos que, gracias al patriarcado, han llegado a configurarse en el seno de nuestras sociedades.

Interpretar, analizar y narrar la vida de las mujeres que voluntariamente trabajaron con nosotros permitió comprender algunas de las condiciones y estructuras que han venido influyendo

en detrimento de sus vidas personales; también este acercamiento posibilitó ver que en el mundo rural colombiano las mujeres se ven obligadas a enfrentar a numerosas problemáticas que afectan al grueso del campesinado colombiano, proceso en el cual ellas se reconocen como víctimas pero no solo como tal, puesto que su deseo y liderazgo encaminado a transformar estas situaciones les ha permitido situarse como actrices de cambio con conciencia histórica y política dentro de sus comunidades.

La reconstrucción de las historias de vida de estas mujeres campesinas, mineras y lideresas representó la piedra angular de la propuesta, pues, a partir de allí se pretendió leer de manera crítica el estado actual de la educación rural y el papel que ésta ha jugado en la vida del grupo focal y, partiendo así de las voces de la comunidad y poniendo en función saberes acumulados gracias al tránsito por la academia, se buscó proponer algunas ideas pedagógicas que ayuden a visibilizar el papel de la mujer rural dentro de su contexto, a la par que se vincularon saberes que emergen de sus experiencias con los saberes que circulan dentro de la escuela.

Por lo tanto, es un hecho que, siendo hombres, debemos considerarnos afortunados por haber podido trabajar desde y con las voces de la mujer campesina, quien poco a poco se ha ido ganando un lugar de mayor visibilidad e importancia en la construcción de tejidos sociales más sanos y sensibles con el mundo.

Por otro lado, es claro que el trabajar con los habitantes del mundo rural colombiano es una oportunidad de crecimiento personal grandiosa para los maestros en formación de cualquier área, dado que en este escenario, el de por sí ya complejo campo educativo se torna aún más envolvente y demandante, tomando en consideración sus condiciones particulares en lo que respecta no solo a su geografía, sino también a las relaciones de poder que allí se pueden dar entre distintos actores sociales.

Por lo tanto, entrever en los pliegues de nuestro país, hurgando por sus rincones y moviéndose hasta las periferias nos debe empujar como maestros en formación desde la universidad pública a reinventarnos, a incomodarnos e incomodar con todo aquello que pedagógicamente llevamos en nuestros sueños y aspiraciones profesionales. Trabajar con el

campesinado colombiano y en particular con las mujeres, nos acerca a nuestras verdaderas raíces como nación, en la cual, la patria no se hace desde escritorios fríos y desconsiderados con las realidades de las comunidades, sino que nos compete a nosotros, sujetos comprometidos con el cambio social, transformar desde adentro el cúmulo de estructuras y situaciones que sabemos que están mal; que sabemos están beneficiando a unos mientras que otros ven socavadas sus posibilidades materiales y culturales adrede para darle sentido a un sistema sin pies ni cabeza.

En lo que respecta a los objetivos es posible señalar que se alcanzaron a desarrollar, pues la narrativa de sus historias de vida comprende variopintas historias que dan cuenta de todas sus situaciones personales sin desprenderse de motivos generales o estructurales que matizan y orquestan las vivencias que nos fueron compartidas; a su vez, poder analizar de estas historias los procesos formativos que las han llevado a convertirse en las lideresas que son, dan cuenta de que en su fuero interno, femenino y aguerrido, nos encontramos con la oportunidad de ver cómo fueron creciendo y acrecentando su valor, siempre en pro de sus comunidades y de los demás.

Dentro de sus historias de vida, además del reflejo del problema del campo y la cultura machista, pudimos encontrar experiencias de resistencia personal y colectiva que se convirtieron en los insumos principales para formular esta propuesta de educación rural pertinente y como no, aprender como maestros en formación que la educación va mucho más allá del aula de clase, confirmando la interpretación de la vida como una escuela, donde se va modelando la experiencia de lo que somos, a partir del *aprender haciendo* en palabras de las mujeres en cuestión, quienes, haciendo énfasis en la ininterrumpida relación entre el saber, el hacer y el ser, dieron cuenta de que la formación de sí mismas se cobijaba en la apuesta por un mundo mejor o, al menos, por un intento de superación personal, según lo visto en sus historias de vida.

En lo que tiene que ver con los procesos formativos de estas mujeres para constituirse como lideresas, fue ejemplarizante ver como ellas, a pesar de todo y a contracorriente, lucharon para aprender, cómo también aprendieron para luchar, relación que reconocimos como uno de los elementos claves para pensar una apuesta educativa en el contexto rural y hasta urbano, en donde la educación debe servir a los fines comunitarios y, por ende, tiene un papel fundamental en la formación política de la sociedad, en este caso, la rural.

A propósito de la formación en el camino a ser lideresas, fue notorio que entre más formadas, más problemas en el hogar tenían, así como más libertades alcanzaban, cuestión que lleva a repensar, más allá de lo evidente, a la mujer como sujeto y eje articulador de una propuesta pedagógica, que necesita de medidas ambiciosas y contundentes para subsanar la asimetría que hay entre hombres y mujeres, y darles el lugar que merecen, es decir, como articuladoras de la comunidad y principal fuente de saber local para la planeación pedagógica, y no solamente como cuidadoras del hogar.

De estos procesos formativos, también podemos concluir que la *Paz* ha sido un escenario en donde el campesinado ha encontrado un lugar para formarse, hacerse escuchar y soñar en colectivo, por lo que es esencial que la educación rural para ser pertinente piense, además de su participación en este escenario tan complejo, sus aportes en términos de la formación política de los niños, jóvenes y adultos que quieren vincularse a estos procesos e iniciativas de paz pero que no lo hacen por miedo de no sentirse capacitados en el tema.

En consecuencia, una educación rural pertinente, dentro o fuera de la escuela debe, según arroja esta investigación, preocuparse por los contenidos en derechos humanos, en lo que tiene que ver con el territorio y la permanencia de la cultura campesina en él, en el cultivo de las artes, del cuidado de sí y del medio ambiente, de la formación política, entre otros elementos que las mujeres y habitantes del campo son claros en referenciar y que emergen de su saber campesino, saberes y prácticas que aprendimos como maestros en formación, dotando de pertinencia el currículo, simplificada esta idea en la máxima de integrar la experiencia (de los campesinos, de las mujeres, de los niños, de resistencia, del trabajo en el campo, etc.) como objeto de enseñanza.

Por otro lado, la propuesta de educación rural pertinente que se consigna en el tercer objetivo da cuenta de nuestra aspiración por visibilizarlas y por darle un estatus pedagógico y teórico a sus reflexiones personales y colectivas acerca de la educación rural dada en sus territorios e incluso la que ellas recibieron. Ese resultado, lo sentimos inacabado e inacabable, aunque es posible decir que el mismo da cuenta de esfuerzos reales y sinceros tanto de ellas como nuestros por hacer el mejor trabajo posible, en el cual, todos y todas deben tener cabida para dotar de sentido, sentimientos y sabiduría a la educación rural de nuestros territorios, otorgándole así un cierto grado

de “pertinencia”, necesaria para hacer de la educación para nuestros niños y niñas un sueño tanto posible como un derecho inapelable de las personas del medio rural.

Por esto consideramos que este tipo de propuestas pedagógicas, además de ser reflexionadas, deben ahora ser implementadas con determinación por los diferentes actores sociales y en particular por los maestros, quienes tenemos un papel preponderante en la formulación de estas iniciativas que, pudimos comprobar, tienen un amplio sustento epistemológico y metodológico si toma la Educación Popular y la IAP como referencia, reflexiones a las que se suma este trabajo que, vale la pena decirlo, no pretende ser un manual, pero si una guía sencilla y práctica que sirva para orientar una iniciativa pedagógica en la ruralidad, la cual fue también pensada y sintetizada para que las organizaciones sociales y campesinas puedan tenerla como un apoyo a la hora de planear los procesos formativos dentro de sus colectivos, que sabemos, tiene como fin último la dignificación de la vida en el campo.

En términos personales el crecimiento fue enorme. Trabajar con Nury, Glavedis, Consuelo y Mery nos hizo aumentar nuestro capital cultural, experiencial y pedagógico, puesto que en ellas encontramos ejemplos mayúsculos de dignidad, resistencia, resiliencia, liderazgo, sabiduría y amor por muchas cosas. Fue como si hubiésemos tenido varias madres por algunos días de nuestras vidas, pues, ellas, cuidadosas y sabedoras de múltiples conocimientos nos demostraron que por medio del amor vale la pena vivir y defender lo que se quiere.

Ellas, sin quererlo, lograron transformarnos como hombres y como profesores que seremos algún día. En general, es posible afirmar que el trabajar de la mano de estas mujeres nos llevó a cuestionar nuestras historias personales; nos permitió conocer dos municipios con dinámicas que previamente eran ajenas a nuestras vidas y a lo que conocíamos. Pudimos entrever los ritmos territoriales, políticas y socio culturales que tienen lugar dentro del mundo rural colombiano y sin lugar a dudas, pudimos formar lazos de amistad que trascienden los parámetros académicos con los cuales nos acercamos en un inicio a ellas por medio de un intercambio no solo de saberes, sino de vidas y energías que esperamos, nunca muera.

## 6. Recomendaciones

En términos generales, trabajar con mujeres permitió escuchar desde sus voces, cuáles son sus necesidades más concretas e imperiosas, a la par que se denunciaba la manera en que diferentes estructuras sociales han jugado un papel en su contra en lo que respecta a sus aspiraciones personales. En este sentido, se plantean algunas recomendaciones que quizás quedaron por fuera del espectro de la presente investigación, bien sea, por el alcance de la misma o por el hecho de que a la hora de la verdad, a la campesina colombiana la condicionan múltiples problemas con diferentes causas por ser atendidas que se escapan de las manos de la educación.

*En primer lugar*, se considera importante que en nuevos procesos investigativos se ahonde el fenómeno educativo, ya no sólo desde la perspectiva individual y desde las historias de vida de las mujeres líderes campesinas, sino también desde los colectivos que ellas lideran o desde sus asociaciones comunitarias. Es decir, leer la educación desde la perspectiva de las mujeres nos permitió como investigadores nutrirnos desde las experiencias individuales que ellas han ido acumulando a lo largo de su vida, demostrando cómo el liderazgo las ha impulsado en diferentes luchas tanto individuales como colectivas, no obstante, por fuera de este proyecto quedaron sus asociaciones, camino que se puede profundizar en futuras investigaciones.

Por lo tanto, siguiendo la línea de lo anteriormente planteado, recomendamos trabajar con estas organizaciones comunitarias a partir de una lectura crítica, sensible, experiencial y académica desde la educación, proceso que no partiría de la nada, sino que más bien, daría cuenta de una profundización necesaria en los procesos educativos propios de las comunidades campesinas y mineras del nordeste antioqueño, teniendo presente que dichos procesos, sugieren las mujeres, deben ser pensados para los adultos y las mujeres particularmente, y no solo para niños, pues como se dijo “Las mamás también tenemos derecho a educarnos”, lo que debe ser apoyado por el gobierno, promulgando políticas de gratuidad para los adultos y garantizando los recursos para sus estudios, en contraste con lo que viene ocurriendo en el país donde, por ejemplo, los únicos beneficiados por la política de Matrícula Cero para los estratos uno, dos y tres son los jóvenes, dejando por fuera un amplio sector de la población.

*En segundo lugar*, se sugiere darle continuidad al trabajo en campo en la línea de investigación que nos atañe, donde los procesos investigativos se han tornado verdaderamente espacios de formación profesional y personal, a partir del tejido de relaciones entre profesores en formación, la universidad y el territorio, cuestión que creemos es bien significativa y se debe seguir potenciando.

La oportunidad de tener prácticas de extensión aporta significativamente a la formación pedagógica y profesional de los estudiantes de las licenciaturas, razón por la cual, se plantea que este tipo de relacionamiento con el quehacer del maestro en ciencias sociales es profundamente provechoso, no solo en términos académicos, sino también para la vida.

Además, consideramos fundamental que los procesos ya comenzados tanto por nosotros (ocho maestros en formación de nuestra línea de investigación) como por maestros ya más avezados y con mayor pericia (como los que organizaron, dirigieron y ejecutaron el proyecto BUPPE que gestó la presente investigación) no terminen al finalizar estas páginas. Cabe resaltar lo valioso y lo recomendable que fue trabajar desde un enfoque interdisciplinar, donde se integran profesionales de las diferentes áreas, como lo fue este caso, donde participaron ingenieros, educadores, salubristas, profesionales de las ciencias sociales y humanas, pero en la perspectiva del diálogo de saberes con las comunidades mineras y campesinas de la región, quienes trabajaron de la mano conjuntamente con la Universidad, compartiendo sus conocimientos, historias, prácticas y experiencias, lo cual resultó en un aprendizaje también para la universidad, lo que nos hizo comprobar, que estamos allí para aprender también de ellos, y no solo para enseñarles, para dialogar desde la sinceridad y, finalmente, para dar cuenta de que la universidad pública tiene un deber ético, político y social con las comunidades de nuestro país.

*En tercer lugar*, se pudo apreciar la forma en que la experiencia del diplomado y de reunir a varios líderes y lideresas de estos territorios rurales posibilita la emergencia de variados proyectos que, sumados a la investigación nuestra y a la del BUPPE, permite a las comunidades campesinas mineras, aprender a construir proyectos y presentarlos a entes gubernamentales o de diferente índole. Trabajando con ellos y ellas, fue notorio que tienen múltiples ideas para solucionar sus problemáticas dentro de sus territorios, no obstante, la universidad y sus docentes cumplen un

papel fundamental a la hora de escribir, plasmar y orientar dichas propuestas, que tienen un sinnúmero de formatos a los cuales atender al momento de presentarlas ante entidades financieras y políticas de carácter público o privado.

La presencia de la universidad en estos procesos también ayuda a develar situaciones injustas y a leer con mayor detalle las políticas que rigen el devenir de estas comunidades, tal como se pudo apreciar al denunciar el código minero actual, del cual se desprenden numerosas desigualdades y asimetrías con respecto a los derechos económicos y territoriales que tienen las comunidades en sus territorios.

## 7. Referencias Bibliográficas

- Amariles, X. (2020). Un rostro con diversas voces. Contribuciones de las mujeres campesinas a una pedagogía intercultural crítica. Universidad de Antioquia.
- Arias, J (2014). EDUCACIÓN RURAL Y SABERES CAMPESINOS EN TIERRADENTRO CAUCA: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT) 2004 a 2012. Bogotá, Colombia.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. Revista Educación y Ciudad N° 33 Junio - Diciembre, pp. 53-62.
- Arias, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. Revista Pedagogía y Saberes, pp 54. Bogotá, Colombia.
- Araque, G. (2019). Educaciones rurales: Geografías y fronteras. Ediciones desde abajo. Bogotá, Colombia.
- Bautista, A. Capacho, B. Cruz, L. Martínez, M. Pereira, I. Ramírez, L. (2018). Voces desde el cocal. Editorial Dejusticia. Bogotá, Colombia.
- Blades, R (1980). Maestra vida. Sello Fania. New York, EEUU.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. Revista Innovación Educativa N°24, pp. 89-97. México.
- Boix, R. y Buscà, F. (2020). Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 18, pp. 115-133. España.
- Boff, L. (2002). El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la tierra. Editorial Trotta, Madrid.
- Calderón, H. (2022) “Ser Maestra o Maestro de la Ruralidad y la Paz”. Propuesta de práctica pedagógica 2022-2. Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.
- Cerutti, H. (2006). Filosofía de la liberación latinoamericana. Fondo de cultura Económica. México.
- Comisión de la Verdad. (2022). Colombia adentro: Relatos Territoriales Sobre El Conflicto Armado El Campesinado y la Guerra. Bogotá, Colombia.

- Comisión de la Verdad. (2020). La fuerza de la tierra, reconocimiento de los impactos a las poblaciones campesinas en el marco del conflicto armado colombiano. La imprenta Editores, S, A. Bogotá, Colombia.
- Colombia. Corte Suprema de Justicia, (2018, 13 de febrero). Sentencia STP2028-2018. República de Colombia.
- Colombia. Ministerio de agricultura y desarrollo rural, (2022). Acto legislativo “*por medio del cual se reconoce al campesinado como sujeto de especial protección constitucional y se integra el bloque de constitucionalidad el texto de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales*”. República de Colombia.
- Colombia. Congreso de Colombia (2001). LEY 685 DE 2001 Por la cual se expide el Código de Minas y se dictan otras disposiciones. Se puede ver en <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=9202>
- Colombia. Consejo Municipal de Anorí (2020). Plan de desarrollo Municipal de Anorí 2020-2023. Antioquia, Colombia.
- Colombia. Consejo Municipal de Amalfi (2020). Plan de desarrollo Municipal de Amalfi 2020-2023. Antioquia, Colombia.
- Cornejo, M., Mendoza, F., Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhe*, vol. 17, núm. 1, mayo, 2008. (pp. 29-39) Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago, Chile.
- Cordero, C. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista GRIOT*. Vol. 5 Núm. 1, diciembre 2012. (pp. 50 – 67).
- Comerci, M. (2011). Cartografías de lo doméstico, Tejidos, territorialidades y subjetividades femeninas. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.
- DANE y ONU Mujeres (2020). *Cuidado no remunerado en Colombia: brechas de género*. Boletín de mayo de 2020. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/publicaciones/Boletin-estadistico-ONU-cuidado-noremunerado-mujeres-DANE-mayo-2020.pdf>
- De la Ossa, C. et al. (2021). Ser madre soltera en el campo colombiano: relatos sobre los retos, logros y dificultades de ser una familia monoparental de jefatura femenina en la ruralidad colombiana. Universidad de la Sabana, Colombia.

- Díaz, D. (2002). *La Situación de la Mujer Rural Colombiana: Perspectiva de género*. Ediciones Antropos. Bogotá, Colombia.
- Escobar, A. (2016). *Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur*. *Revista de Antropología Iberoamericana*, Volumen 11 Número 1, Pp. 11 - 32.
- Escobar, A. (2000). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?*. CLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- Ehrenreich, B., English, D. (2014). *Brujas, parteras y enfermeras: una historia de sanadoras femeninas*. El Rebozo. México.
- Fals Borda, O. (1999). *Orígenes universales y retos actuales de la IAP*. *Revista Análisis Político*, Vol. N°38, pp. 73–90. Colombia.
- Fals Borda, O. (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo Editores. Colombia.
- Fals Borda, O. (1990). *El tercer mundo y la retroalimentación de las ciencias contemporáneas*. *Revista Nueva sociedad*, N° 107 pp 83- 91.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*, Orlando Fals Borda: Antología y presentación de Víctor Manuel Moncayo. Siglo XXI Editores y CLACSO.
- Franco, S. (2021). *Economía campesina y género*. En: Porras, L. y Ramírez, N. (Eds.) *Mucho camello, poco empleo: por qué el trabajo de las mujeres en Colombia es escaso, desvalorado y mal remunerado*. (pp. 231 - 256). Ediciones Uniandes. Colombia.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Medellín, Colombia.
- Gilfus, F. (1997). *80 HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO PARTICIPATIVO: diagnóstico, planificación, monitoreo y evaluación*. EDICPSA; San Salvador, El Salvador.

- Güiza, D. et al, (2020). La constitución del campesinado: luchas por reconocimiento y redistribución en el campo, Bogotá: Editorial Dejusticia.
- Ghiso, A. (2015). Investigación Acción Participativa en la formación de sujetos pertinentes de estudio y acción. *Revista Trabajo Social* N.os 18 y 19, pp. 123-135.
- Grupo Unipluriversidad. Proyecto BUPPE, Convocatoria XVII (2022 – 2023). Minería artesanal, educación y paz territorial: construyendo propuestas creativas a partir del diálogo de saberes con comunidades campesinas y mineras artesanales del nordeste antioqueño (Amalfi y Anorí). Universidad de Antioquia.
- Guber, R (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad. Grupo Editorial Norma. Bogotá, Colombia.
- Lara, M. (2021). Vivas: retratos íntimos de lideresas en Colombia. En: Porras, L. y Ramírez, N. (Eds.) *Mucho camello, poco empleo: por qué el trabajo de las mujeres en Colombia es escaso, desvalorado y mal remunerado.* (pp. 21 - 28). Ediciones Uniandes. Colombia.
- Lagarde, M (2014). Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México, D.F.: Siglo XXI Editores, 2a. Ed.
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión. En, *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona, Laertes. Pp. 165 – 178.
- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 51, pp. 138-159. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Lozano, I. (2013). La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación. *Revista Pedagogía y Saberes* No. 39, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Revista Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 57, 2004, pp. 77-84. Cataluña, España
- Martínez, M. (2017). En el campo a las mujeres les toca mucho más duro que a los hombres. Portal web de Dejusticia, 14 marzo 2017. <https://www.dejusticia.org/column/en-el-campo-a-las-mujeres-les-toca-mucho-mas-duro-que-a-los-hombres/>

- Martínez, M. (2017). Las deudas que tenemos con las mujeres cocaleras. Portal web de Dejusticia, 23 de junio de 2017. <https://www.dejusticia.org/column/las-deudas-que-tenemos-con-las-mujeres-cocaleras/>
- Martínez, V. (2018). Aporte de las mujeres rurales al desarrollo territorial y la paz. Universidad de Antioquia. Instituto de estudios regionales INER. Medellín.
- Mejía, M (2011). Educaciones Y Pedagogías Críticas Desde El Sur: Cartografías De La Educación Popular. CEAAL.
- Melich, J. (1996). Antropología simbólica y acción educativa. Ediciones Paidós.
- Montoya, G., Valencia, L., Vargas, L., García, J., Franco, J., & Calderón, H. (2022). Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales. Revista Praxis & Saber, pp. 13-34. Colombia.
- Molina, B. (2019). El Quehacer del Maestro y La Formación Docente en la Escuela Rural Multigrado. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia.
- Núñez, C. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. Instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente. Cátedra Paulo Freire/ Guadalajara - México. Decisio enero – abril.
- Núñez, C. (1996). Educar Para Transformar, Transformar Para Educar. Editorial Humanitas. Buenos Aires, Argentina.
- Núñez, J. (2004). Los Saberes Campesinos: Implicaciones para una Educación Rural. Revista Investigación y Postgrado v.19 n.2 Caracas jul. 2004
- Núñez, J. (2004). Saberes y Educación: Una mirada desde las culturas rurales. Revista digital eRural, educación y desarrollo social, Año 1 N° 2 de enero 2004. Venezuela.
- Núñez, J. (2007). Formación Docente y Saberes Locales: una mirada desde la ruralidad de Venezuela. Revista Educare, Volumen extraordinario II. Venezuela.
- Núñez, J. (2008). Prácticas sociales campesinas: saber local y educación rural. Revista Investigación y Postgrado, vol. 23, núm. 2, pp. 45-88. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Ngozi, A. (2018). El peligro de la historia única. (1ª. Ed.) Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U. España.

- Ocampo J. (2014). *SALDAR LA DEUDA HISTÓRICA CON EL CAMPO*, Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo. Departamento nacional de planeación. Bogotá, Colombia.
- Osorio, J. (2001). *Fundamentos del análisis social: la realidad social y su conocimiento*. México: FCE, UAM. Xochimilco.
- Olave, S y Vázquez, A. (2022). El imaginario de maestro y su incidencia en el proyecto de vida en estudiantes de la media de una escuela normal rural en Boyacá-Colombia. *MODULEMA, Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 6, 24-39. Colombia.
- Pérez, E, (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En *¿Una nueva ruralidad en América Latina? Del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO*, pp. 17-28. Buenos Aires, Argentina.
- Porras, L. y Ramírez, N. (Eds.). (2021). *Mucho camello, poco empleo: por qué el trabajo de las mujeres en Colombia es escaso, desvalorado y mal remunerado*. Ediciones Uniandes. Colombia.
- Porto, C (2009). De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 8, N° 22, 2009, p. 121-136. Bogotá, Colombia.
- PNUD. (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano INDH*. Bogotá, Colombia.
- Restrepo, M. y Zuluaga, G. (2020). *Mujeres campesinas ante el desplazamiento y despojo de tierras. Experiencias y resistencias a través de la alimentación en Marialabaja, Colombia*. R LEISA. *Revista de Agroecología*. Volumen 36, N° 1, pp. 24 – 27.
- Rojo Álvarez, D. & Rueda Silva, M (2021). *Identidades Campesinas: Una mirada a los procesos educativos comunitarios y las prácticas sociales en la Asociación Campesina de Antioquia (ACA) en tiempos de pandemia*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Rodríguez, L. (2019). *Educación rural, en busca de la significación de las prácticas pedagógicas: el maestro como sujeto histórico y el maestro como sujeto político*.
- Saade, G. (2020). *Conceptualización del campesinado en Colombia. Documento técnico para su definición, caracterización y medición*. Ed. – Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH.

- Segato, R. (2016a). Colonialidad y patriarcado moderno. La guerra contra las mujeres (1ª Ed.) (pp. 109 – 126). Traficantes de sueños. Madrid.
- Segato, R. (2016b). Cinco debates feministas. Temas para una reflexión divergente sobre la violencia contra las mujeres. La guerra contra las mujeres (1ª. Ed) (pp. 153 – 176). Traficantes de sueños. Madrid.
- Santisteban, A. (2009) El conocimiento de los social. Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea Ediciones. Madrid, España.
- Torres, A. (2019). Pensar Epistémico, Educación Popular e Investigación Participativa. Editorial Nómada. Ciudad de México, México.
- UNICEF. ¿Qué son los derechos humanos? <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/que-son-derechoshumanos>.
- Vignale, S. (2009). Pedagogía de la incertidumbre. Revista iberoamericana de educación N° 48.
- Vélez, V. (2018). Las prácticas comunitarias y su aporte en la construcción de un currículo escolar rural, contextualizado y participativo de la vereda El Cardal, municipio de Andes, Antioquia. (Tesis de maestría). Disponible en: [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12022/1/VelezCarlos\\_2018\\_practicacomunitariaaportes.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12022/1/VelezCarlos_2018_practicacomunitariaaportes.pdf)
- Wolcott, H. (1993). Sobre la intención etnográfica. En Velazco, H., García, F., Díaz, A (Eds.) Lecturas de antropología para educadores. (pp. 127 – 144). Trotta.
- Zamora, F. (2005). Huellas y Búsquedas: Semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos.
- Zuluaga, G., Mazo, I., Gómez, E. (2018). Mujeres protagonistas de la agroecología en Colombia. Zuluaga, G., Catacora, G., Siliprandi, E (Coordinadoras) AGROECOLOGÍA EN FEMENINO. Reflexiones a partir de nuestras experiencias. (pp. 35 – 60) CLACSO. Bolivia.

## 8. Anexos

### *Anexo 1. Consentimiento Informado de tratamiento de datos*

Yo, \_\_\_\_\_  
declaro que he sido informada e invitada a participar en una investigación denominada **Hacia una educación rural pertinente: Propuestas pedagógicas desde las historias de vida de algunas mujeres campesinas mineras de Amalfi y Anorí**. Éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la Universidad de Antioquia y el CIEP (*Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas*). Entiendo que este estudio busca conocer las condiciones de la mujer rural en función del fenómeno educativo y sé que mi participación se llevará a cabo en los municipios de Anorí y Amalfi, tal como se ha venido realizando en encuentros previos. Mi participación consistirá en dialogar con los investigadores, compartir algunas cosas de nuestras historias de vida, construir propuestas colectivas y realizar algunas entrevistas que pueden demorar un tiempo variado, principalmente, en función de nuestras posibilidades y tiempos personales. El producto final de dicha investigación se dará a conocer con las personas participantes antes de publicarse.

Me han explicado que la información registrada será utilizada con criterios éticos y únicamente con fines académicos e investigativos. Autorizo utilizar mi nombre y mi historia dentro de la investigación. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. (Acepto voluntariamente participar en esta investigación)

No (No acepto participar en la investigación)

Firma participante:

Fecha:

Firma investigadores:

## Anexo 2. Diarios de campo

**Trabajo de campo: Diarios de campo.**  
-Estar con las mujeres en el territorio-

**campo Anori 14 – 18**

*‘a pasado, presente y futuro*

ir hacia atrás y ver que hace  
s con el nordeste antioqueño  
a parte del pasado, puesto q  
r y una serie de vínculos en




Una vez terminamos de comer y nos pudimos acomodar como mejor nos pareció empezamos con nuestras actividades de nuestra ruta metodológica. Para esta noche habíamos propuesto desarrollar el taller de la foto palabra y la cartografía educativa – corporal (como bien di a llamarla) y así procedimos.



José se encargó de escoger unas cinco fotos que iban a dinamizar la actividad. Las mujeres debían de ver las imágenes por un momento y escoger las que más le llamaran la atención o que considerasen más pertinentes para hablar de la “mujer rural”. En este punto las mujeres escogieron, casi todas, una imagen del diplomado en el que se ve a una mujer caminando de forma natural en una salida de campo en Amalfi y, por otro lado, a una guerrillera de las FARC donde se la ve sosteniendo un fusil y vistiendo un camuflado.

La reflexión de las mujeres giraba en torno a la idea de que ambas “eran mujeres rurales” y que cada una estaba desempeñando un papel importante dentro del mundo campesino pues, aunque algunas estaban estudiando o tratando de apostarle a la educación como una posibilidad tangible de transformar su mundo, la otra estaba allí también por sus propias razones y eran igual de válidas. Las desigualdades sociales, un mundo injusto, violento y olvidado por el estado hace que algunas personas de la sociedad se vean empujadas a escoger determinados caminos, por más “cuestionables” que sean.

Esto nos suscita diferentes conversaciones y de a poco, vamos entrando en temas personales y en historias de cada una de ellas. Paulatinamente vamos conociendo esas cicatrices de opresión, de violencia física, psicológica y simbólica que las han ido haciendo mujeres rurales, atravesadas por una serie de desigualdades y ejercicios de poder coercitivos para con sus cuerpos y planes de vida. Desde luego, eran los hombres de su vida, padres o maridos, quienes con mayor ímpetu generaban dichas condiciones negativas.

Violaciones, machetazos, golpes, encierro y reclusión; la negación a que sus “mujeres” accedieran a estudiar, acompañada de recurrentes momentos en qué, cargados de ebriedad llegaban a “acabar con todo mijo”, sea cual fuera la razón. A Mery le pegaron un machetazo por negarse a sostener relaciones sexuales con un trabajador de la mina en que vivía con su

Anexo 3. Ejercicio de Fotopalabra

## Foto Palabra

-Una aproximación a sus vidas desde las representaciones-



¿Para usted que representa el nordeste antioqueño y cómo cree que este contexto campesino-minero constituye lo que es usted hoy en día?



¿Cuál ha sido el papel de las mujeres en el trabajo comunitario y el liderazgo en el territorio?



*Anexo 4. Cartografía educativa corporal: Mi cuerpo, mi historia*



*Anexo 5. Rastreo de fuentes bibliográficas y literarias*

## Revisión de fuentes bibliográficas -Un acercamiento a la teoría-

FICHA BIBLIOGRÁFICA	
Número de ficha	1
Año de expedición	2020
Tipo de documento	Artículo de investigación.
Acceso al documento	<a href="https://vestov14.files.wordpress.com/del-campesinado_2_web.pdf">https://vestov14.files.wordpress.com/del-campesinado_2_web.pdf</a>
Título	<b>Conceptualización del campesino técnico para su definición, caracter</b>
Autor	Marta <del>sade</del> granados, ICANH.
Resumen	Palabras claves



## *Anexo 6. Guion de entrevista a profundidad y diálogo semi-estructurado*

### **Papel desempeñado por ellas en sus territorios:**

- ¿Qué significa haber aprendido minería y sembrar la tierra siendo una menor de edad?Cuál es la relación entre el trabajo minero- campesino y los niños, cómo se enseña esta labor.
- ¿De qué forma se le debe hacer frente o resistencia a la violencia ejercida (por parte de hombres, el estado e incluso la familia misma) sobre ustedes, sus historias y sus cuerpos? ¿Ha encontrado una mano amiga en estas situaciones de otra mujer?
- ¿Qué implicaciones ha tenido la maternidad en sus procesos formativos, políticos y de liderazgo?

### **Procesos formativos de ellas como líderes:**

- ¿De dónde emerge su liderazgo o vocación comunitaria? ¿Quiénes las han acompañado en este caminar? ¿Ha impulsado este liderazgo algo positivo en su vida o cree que este es para impulsar solo a los demás?
- ¿Qué ha significado estar tanto tiempo en las JAC y en las luchas sociales? ¿Por qué hacer trabajo social y comunitario si no hay remuneración económica?
- ¿Cree que por ser mujer se ha complicado su acceso a la educación y con ello la realización de su proyecto de vida? ¿Quién les ha brindado estos espacios formativos?
- ¿Qué ha cambiado en la ruralidad del nordeste antioqueño desde la firma del acuerdo de paz de 2016? ¿Antes del acuerdo de paz no había formación para los líderes? ¿Qué importancia y qué impactos ha tenido los proyectos PDET en Amalfi y Anorí?
- ¿Para ser lideresas qué tipo de conocimientos o procesos formativos consideran que deben hacerse en la escuela? ¿Qué papel debe jugar la escuela en este proceso? ¿Cómo vincular el trabajo que ustedes realizan con el trabajo que hacen en la escuela?

### **Saberes y experiencias de las mujeres líderes:**

- ¿Qué saberes, conocimientos o prácticas acumuladas gracias a su experiencia en el mundo rural cree que serían pertinentes o importantes incluir en la formación de los jóvenes de su contexto?
- Reconociendo las prácticas sociales de las poblaciones campesinas mineras, donde por ejemplo antes se buceaba para sacar oro ¿qué otros saberes campesinos, locales, tradicionales o ancestrales se han perdido o quisieran ustedes resaltar?

### **Educación rural pertinente:**

- ¿Qué piensa usted del maestro rural y qué papel cree que debería desarrollar en el contexto rural?
- ¿Qué tipo de estudiantes desean que salga de sus escuelas?
- ¿Qué papel deberían jugar las niñas, jóvenes y mujeres junto a la escuela para generar un tejido social solidario con los habitantes del mundo rural?

*Anexo 7. Taller Árbol de soluciones: Cosechando propuestas de educación rural*

# Taller grupal Árbol de Soluciones



Anexo 8. Cuadro de codificación y matriz de análisis

## Cuadro de codificación y matriz de análisis

Tópicos	Entrevistas				Talleres		
	Mery	Nury	Glavedis	Consuelo	Fotopalabra	Cartografía edu	Árbol de soluciones
Papel desempeñado por ellas en sus territorios	Saben muchas						
Procesos formativos de ellas como líderes							
Saberes y experiencias de las mujeres líderes							
Educación rural pertinente							

Tópicos según objetivos	Conceptos principales	Subcategorías	Categorías inferidas
Papel desempeñado por ellas en sus territorios	Mujer Rural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desigualdades de género</li> <li>- Mayor dificultad para el acceso a la educación</li> <li>- Machismo y sistema patronal en la ruralidad</li> <li>- Participación de las mujeres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo doméstico y pobreza el impidió entrar la escuela (2022, p 1)</li> <li>- No se suele considerar el valor de las mujeres en el campo, considerando solo sus cualidades reproductivas y en relación al cuidado doméstico (2022, p1)</li> <li>- Las mujeres se vienen despertando, integrándose en los últimos tiempos a diferentes iniciativas colectivas (Mery, 2022, p 8)</li> </ul>
	Historias de vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La minería y el trabajo en el campo toda la vida.</li> <li>- Conflicto armado y violencia en Colombia</li> <li>- Trabajar y sufrir para que los hijos tengan estudio y mejores condiciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gracias a querer estudiar y a la pobreza que había la mamá la metió a un convento, ahí duró un año y se fue con el primo, con él conoció la miseria y tuvo un hijo que crió sin él desde los 18 años.</li> <li>- Trabajo de guisa en una de las casas del paramilitar Ramón Isaza, del que además es madrina de un de sus hijos (Mery, 2022, p2)</li> <li>- Se metió para Salento 9 años, sin salir al pueblo, solo trabajo doméstico ( Mery, 2022, p 2)</li> <li>- desplazamiento, desarraigo, pérdida de la libertad, persecución política, grandes dolores que las convierten en víctimas</li> </ul>
	Saberes campesinos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Minería, cultura minera y buceo</li> <li>- Pérdida de los saberes mineros y campesinos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos y prácticas de la actividad minera y los conocimientos derivados. Minería artesanal desde el buceo, el borequen, el manejo de draga, minería de oro y minería aluvial.</li> </ul>



Equipo de investigación: José Manuel, Mery, Esneider, Consuelo, Glavelis y Nury.

Anorí, abril de 2023. Foto: Hader Calderón.