

**SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO “LA ESCUELA BUSCA A LA MUJER
ADULTA” COMO UNA PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA PARA EL
EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES ADULTAS RURALES
DEL MUNICIPIO DE AMALFI, ANTIOQUIA 2014 - 2015**

**KELLY JOHANNA LONDOÑO RODRÍGUEZ
SARAMARÍA MARTÍNEZ VELÁSQUEZ
ANA MARÍA URREA BOTERO**

**LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN TRABAJO SOCIAL E INTERVENCIÓN
SOCIAL CON ÉNFASIS EN PEDAGOGÍA SOCIAL**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE TRABAJADORAS
SOCIALES**

Asesora

**VIVIANA YANET OSPINA OTAVO
Magíster en Estudios Socioespaciales
Trabajadora Social**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
MEDELLÍN**

2017

AGRADECIMIENTOS

Kelly Johanna

Gracias a Dios por brindarme tantas oportunidades y bendiciones en mi vida, a mi hermosa y querida madre Libia Jael y a mi querido padre Rodrigo por su comprensión y apoyo incondicional en este camino que he transcurrido desde niña para lograr mi sueño de estudiar y ser profesional de la Universidad de Antioquia, a mis compañeras de Trabajo de Grado Ana María y Saramarúa por el compromiso y la dedicación para lograr juntas el reto de culminarlo.

Saramarúa

Gracias a mi sensato papá José Luis, a mi amorosa mamá Luz María, a mi compañero y hermano Juan José. Les agradezco también a mis compañeras de Trabajo de Grado Ana y Kelly por toda su fuerza y perseverancia; a Olga María Magdalena, Adriana Ramírez y Nidia Zuluaga por su apoyo constante. A Juan Camilo Aguirre, mi amigo y compañero, quien día a día me invita a creer y trabajar alrededor de una praxis real. A la ruralidad, que me ha enseñado a permanecer en pie de lucha sin dejar de respirar despacio y profundo entre montañas. A la música, la tierra, el cielo y sus estrellas, gracias.

Ana María

Gracias doy a Dios por llenar mi vida de bendiciones; a mi hermosa y maravillosa Adriana, que más que mi madre, ha sido fuerza, luz y guía en mi camino de vida; a mi querida Berenice, que comprensión, humildad y compromiso es lo que mejor sabe enseñar y legar; a Carlos Andrés y Claudia María por su apoyo incondicional; a mis compañeras Saramarúa y Kelly, a quienes tengo profundo respeto y admiración.

Finalmente las investigadoras

Agradecemos a nuestra docente asesora Viviana Ospina por su paciencia, dedicación, compromiso; por guiarnos en este proceso personal, académico y profesional desde sus saberes, conocimientos y experiencia, y por apoyarnos con la convocatoria CODI.

Al maestro Alfredo Ghiso quien con su sabiduría nos animó a encaminarnos en el mundo de la investigación.

Al Grupo de Investigación y de Intervención Social GIIS por brindarnos el aval para participar en CODI.

Al Centro de Investigaciones Sociales y Humanas CISH por la financiación del Trabajo de Grado con el CODI.

A la Universidad de Antioquia por abrirnos sus puertas para estudiar y lograr ser profesionales de Trabajo Social.

A María Isabel Echavarría, a Yolanda Jiménez, a Brenda Romaña y a las mujeres de Amalfi que participaron del proyecto “La Escuela Busca a la Mujer Adulta” por su apoyo, inspiración y colaboración durante el proceso de esta sistematización de práctica.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	6
MEMORIA METODOLÓGICA	14
1.1 Participación de las mujeres en esta construcción.....	16
1.2 Momentos de este proceso de sistematización.....	17
1.3 Consideraciones éticas	21
CAPÍTULO I “LA ESCUELA BUSCA A LA MUJER ADULTA”, SU RECONOCIMIENTO A LO LARGO DE LA HISTORIA	22
1.1 Antes de empezar a soñar con “La Escuela Busca a la Mujer Adulta”.....	22
1.2 Un proyecto socioeducativo para las mujeres adultas rurales de Amalfi.....	32
1.3 Pasa el tiempo, hay un después que indica permanencia del proyecto	40
CAPÍTULO II "LA ESCUELA BUSCA A LA MUJER ADULTA", UNA PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA	43
CAPÍTULO III APRENDIZAJES ALREDEDOR DEL PROYECTO: EL EMPODERAMIENTO COMO SU PRINCIPAL ALCANCE	68
CAPÍTULO IV CONSTRUYENDO Y REFLEXIONANDO CON LAS MUJERES ALREDEDOR DE LA PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA	93
4.1 Aspectos a potenciar	98
CONCLUSIONES	107
RECOMENDACIONES	109
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111

RESUMEN

La sistematización del proyecto “*La Escuela Busca a la Mujer Adulta*” como una práctica socioeducativa para el empoderamiento de las mujeres adultas rurales del municipio de Amalfi, entre los años 2014-2015, pretende por medio de una construcción junto a sus participantes y quienes aportan a su permanencia, analizar la configuración del proyecto como una práctica socioeducativa para el empoderamiento de las mujeres adultas rurales de Amalfi, dando cuenta de la reconstrucción histórica de la práctica, la descripción de sus componentes, la reflexión alrededor de sus alcances y la generación de propuestas desde la Educación Popular, la educación en la ruralidad y el Enfoque de Género, respecto a los límites que se pudieron develar gracias a la voz de quienes son partícipes del proyecto.

PALABRAS CLAVE: mujeres adultas rurales, práctica socioeducativa, alfabetización de adultos, empoderamiento, concienciación, emancipación, transformación, sistematización de práctica.

PRESENTACIÓN

Hoy en día se evidencia la importancia de la participación de las personas adultas en procesos educativos, específicamente de alfabetización, ya que en muchos casos no han tenido la oportunidad de realizar o terminar sus estudios de educación básica y secundaria, debido a diferentes causas sociales, económicas, políticas o culturales. Además, se puede entender que la alfabetización de adultos es una oportunidad para su empoderamiento y reconocimiento en espacios en los que muchas veces no haber terminado sus estudios puede limitar sus posibilidades de accionar y participar en espacios sociales.

De esta manera, la alfabetización de adultos se convierte en una oportunidad para que las personas adultas potencien sus capacidades, habilidades y fortalezas. En esta línea, uno de los más grandes representantes de la alfabetización de adultos en América Latina y en el mundo es el educador y pedagogo brasileño Paulo Freire, quien considera los procesos de alfabetización como una práctica llevada a cabo desde la cotidianidad de sus participantes, dirigida no sólo a la construcción de conocimiento sino a la posibilidad de generar transformaciones en la realidad de cada uno de ellos.

En Colombia, para dar respuesta a la alfabetización de adultos, el Ministerio de Educación Nacional -MEN- desde el año 2002, tiene una oferta educativa que incluye los procesos de alfabetización, de educación básica y media, dirigido a población joven y adulta en situación de vulnerabilidad, que nunca han estudiado, que sólo han cursado los primeros grados de primaria o han estado por fuera del servicio público educativo formal por dos años o más.

En torno a las respuestas que también se le ha dado al problema de analfabetismo en adultos, se ubica a nivel nacional el Programa de Alfabetización Virtual Asistida -PAVA- que surge en Antioquia en el 2007,

Como propuesta para enseñar a leer y escribir a jóvenes y adultos con el apoyo de la virtualidad, buscando erradicar el analfabetismo e incorporando la alfabetización digital, llegando a comunidades que han sido marginadas de la educación rompiendo barreras geográficas y de exclusión (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2014, párr. 7).

Por otra parte, entre la revisión documental sobre lo que se ha investigado en el departamento de Antioquia respecto al tema, se encuentran tres investigaciones, la primera se titula "*Educación de adultos: educación de segregados. Una mirada a la educación de adultos en Antioquia y Córdoba 1980-1990*", publicada en diciembre de 1990 por la Universidad de Antioquia - Facultad de Educación, y el Ministerio de Educación - Dirección de Educación de Adultos. Sus investigadores María Eumelia Galeano, César Augusto Velásquez y Guillermo León Londoño, plantean en la investigación el problema de la deserción en la educación de adultos en los departamentos de Antioquia y Córdoba.

La segunda investigación, es un Trabajo de Grado de maestría, titulada "*Concepciones de la Educación de adultos involucrados en la práctica de la educación de adultos en Antioquia*", realizada por María Josefa Herrera Guzmán y Cecilia Inés Zapata López, publicada en Medellín en 1988, para la Universidad de Antioquia - Facultad de Educación. Es una sistematización de experiencias que "*surge de la necesidad de brindar a la población otras formas de educación, que no están enmarcadas dentro de la educación formal, pues la educación socioeconómica del país, no permite el acceso a la educación de todos los grupos sociales*" (Herrera y Zapata, 1988, p. 14).

La tercera investigación, es una tesis de grado de especialización en educación, titulada “*Propuesta curricular para la población adulta del sector rural del municipio de Cisneros en los niveles de básica secundaria y media vocacional*”, publicada en Medellín en el año de 1994, para la Universidad de Antioquia - Facultad de Educación, por Hernán Darío Arango Echeverri y Francisco Javier Restrepo Roldán. Esta investigación promueve una propuesta curricular dirigida a estudiantes adultos y de los diferentes sectores sociales de la zona rural del municipio de Cisneros.

Ahora bien, esta sistematización aborda el proyecto “*La Escuela Busca la Mujer Adulta*”, que parte de definir como problema el bajo nivel de escolaridad de la mujer adulta, evidenciando la falta de oportunidades derivada de la diferencia de género. Además, el proyecto tiene como propósito permitir el acceso y la permanencia de las mujeres adultas en el sistema educativo, teniendo como objetivos principales la culminación de su educación básica y media, el aporte a su empoderamiento y el aumento de oportunidades de desarrollo humano.

Hasta el año 2015, del proyecto “*La Escuela Busca a la Mujer Adulta*” se han beneficiado 31 municipios de Antioquia: Amalfi, Anorí, Arboletes, Buriticá, Cáceres, Carepa, Caucasia, Chigorodó, Dabeiba, El Bagre, Mutatá, Nechí, Peque, Remedios, Sabanalarga, Tarazá, Toledo, Urrao, Valdivia, Yarumal, Zaragoza, entre otros, contando aproximadamente con la participación de 2182 mujeres adultas rurales participantes.

Por consiguiente, esta sistematización se realizó en el municipio de Amalfi, Antioquia, en el Corregimiento de Portachuelo, debido a la experiencia del proyecto en la localidad y por la participación masiva de las mujeres adultas rurales. Además, es un municipio que identifica y reconoce que las mujeres enfrentan problemas sociales relacionados con la Equidad de Género y que hay deficiencia en la educación formal para adultos mayores, desplazados,

discapacitados y mujeres. Estos problemas se identificaron en el diagnóstico situacional por núcleos de participación rural y urbana en la línea social, para la construcción del Plan de Desarrollo Municipal de Amalfi 2012-2015.

Como antecedentes, se tiene que la mujer en Colombia ingresa a la educación secundaria y universitaria en 1933, por lo que es fundamental reconocer la educación, como derecho adquirido de las mujeres y como uno de los aspectos principales para su desarrollo individual y social. Por ello, es relevante decir que en la historia de la educación, se ubica una serie de situaciones que han llevado a que con el tiempo se construya y se reforme; entre estas, se encuentra un gran control por parte de la religión, que ha enfocado por medio de sus discursos, las tradiciones y la cultura de la sociedad.

Otro aspecto que marca la educación son los poderes políticos encargados de propiciar su desarrollo, que de alguna manera pueden beneficiar o no a la población; por lo que se puede decir, que las prácticas educativas históricamente se han realizado en torno a diversos intereses de varios estamentos que ejercen poder dentro de la sociedad. Siguiendo esto, no se puede dejar de lado que ciertos grupos poblacionales, entre estos la población indígena, afrodescendiente, mujeres, entre otros, han sido los más discriminados en el acceso a la educación y los que más movimientos de reivindicación de sus derechos han propiciado para que les sean reconocidos.

En el proyecto *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”* las mujeres adultas rurales participantes cumplen un papel importante, ya que son ellas el pilar de esta práctica socioeducativa, quienes la conforman, la crean y la recrean en busca del cumplimiento de sus metas propuestas, con el fin de participar en su proceso de alfabetización y adquirir conocimientos, habilidades y destrezas que les permite su desarrollo individual, empoderamiento y transformación en pro de ellas mismas.

De esta manera, desde la pertinencia social, se considera que es importante aportar al fortalecimiento del proyecto *“La Escuela Busca a la Mujer adulta”* por medio de esta sistematización, reflexionando sobre la importancia de dicho proyecto para el empoderamiento de las mujeres que participan en esta práctica, teniendo en cuenta lo que ha significado este proceso educativo para ellas, como mujeres adultas rurales inmersas en un contexto cultural que generalmente no reconoce que participen en espacios para su formación académica, y en un contexto social marcado por el conflicto armado, característico de Colombia, que vulnera sus derechos como mujeres. Así mismo, se busca contribuir a la reflexión crítica de las prácticas socioeducativas que tengan como referente procesos de alfabetización de adultos.

Lo anterior, lleva a una construcción analítica, crítica y reflexiva desde el Trabajo Social y la intervención social, específicamente desde la pedagogía social, dado que, dicha práctica es una experiencia educativa dirigida a un grupo poblacional que generalmente no cuenta con espacios de participación destinados a su formación académica. Además, esta práctica nace como propuesta de un grupo de mujeres madres comunitarias de Medellín, desde procesos de base que fueron institucionalizados después. Sumado a esto, se hace necesario desde el Trabajo Social, la posibilidad de investigar sobre el proyecto *“La Escuela Busca la Mujer Adulta”* para analizar la configuración del proyecto como una práctica socioeducativa para el empoderamiento de las mujeres adultas rurales del municipio de Amalfi, Antioquia.

Respecto a la pertinencia institucional, para la Secretaría de las Mujeres de la Gobernación de Antioquia, como ente institucional encargada de liderar y coordinar la inclusión de la Perspectiva de Género en los planes, programas y proyectos departamentales y municipales, es importante sistematizar el proyecto como una práctica socioeducativa para el empoderamiento de las mujeres, porque a partir de su ingreso a *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”*

generan transformaciones en sus vidas, en sus hogares, en sus labores y en otros escenarios que se hace necesario reconocer.

Por tanto, en esta sistematización se responde a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se configura el proyecto *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”* como una práctica socioeducativa para el empoderamiento de las mujeres adultas rurales del municipio de Amalfi, Antioquia entre los años 2014 y 2015?, y de esta manera también se responde a las siguientes preguntas orientadoras:

- 1) ¿Cuáles son los componentes del proyecto *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”* que se desarrolla con las mujeres adultas rurales del municipio de Amalfi, Antioquia, entre los años 2014 y 2015?
- 2) ¿Cuáles son los alcances y los límites del proyecto *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”* como una práctica socioeducativa para las mujeres adultas rurales del municipio de Amalfi, Antioquia?
- 3) ¿Cómo aporta el proyecto *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”* al empoderamiento de las mujeres adultas rurales del municipio de Amalfi, Antioquia?

Así mismo, el objetivo general de esta sistematización fue: Analizar la configuración del proyecto *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”* como una práctica socioeducativa para el empoderamiento de las mujeres adultas rurales del municipio de Amalfi, Antioquia, entre los años 2014 y 2015. Seguidamente, los objetivos específicos que direccionaron esta investigación están orientados a:

- 1) Describir los componentes del proyecto *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”* que se desarrolla con las mujeres rurales del municipio de Amalfi, Antioquia, entre los años 2014 y 2015.

2) Develar los alcances y los límites del proyecto “*La Escuela Busca a la Mujer Adulta*” como una práctica socioeducativa para las mujeres adultas rurales del municipio de Amalfi, Antioquia.

3) Comprender los aportes del proyecto “*La Escuela Busca a la Mujer Adulta*” para el empoderamiento de las mujeres adultas rurales del municipio de Amalfi, Antioquia.

Además, el referente teórico que guio la sistematización fue el enfoque problematizador de Paulo Freire, el referente conceptual estuvo orientado en dos categorías: práctica socioeducativa desde el cual se describió los componentes del proyecto desde las subcategorías de sujetos, intencionalidades, fundamentación, metodología y métodos, contexto, contenidos y mensajes, y ámbitos de resultados. Y la categoría de empoderamiento con las subcategorías de concienciación, emancipación y transformación del sujeto.

El marco normativo estuvo orientado desde el artículo 54 de la Ley 115 de febrero 8 de 1994. El referente institucional partió desde la Secretaría de las Mujeres y la Secretaría de Educación de la Gobernación de Antioquia, y el referente contextual estuvo orientado desde el municipio de Amalfi, Antioquia.

Por otra parte, se puede decir que esta sistematización de prácticas cuenta con cuatro capítulos que permiten evidenciar el proceso que se ha llevado a cabo para el cumplimiento de los objetivos propuestos. Estos capítulos son: *Capítulo I “La Escuela Busca a la Mujer Adulta, su reconocimiento a lo largo de la historia”* en el cual se hace una construcción histórica del proyecto desde que inició en Medellín en el año 2006, cuando surgió en el departamento de Antioquia en el año 2012, llegando al municipio de Amalfi en el año 2014. En el *Capítulo II “La Escuela Busca a la Mujer Adulta”, una práctica socioeducativa*, se describe los componentes del proyecto como el contexto, los sujetos, las intencionalidades,

la fundamentación, la metodología, los contenidos y mensajes, los ámbitos de resultado.

En el *Capítulo III “Aprendizajes alrededor del proyecto: el empoderamiento como su principal alcance”* se busca comprender los aportes del proyecto a partir de la concienciación, emancipación y transformación de las mujeres participantes para su empoderamiento. En el *Capítulo IV “Construyendo y reflexionando con las mujeres alrededor de la práctica socioeducativa”* se devela los límites del proyecto y la construcción de propuestas frente a estos.

Finalmente, la sistematización es un resultado importante de la práctica socioeducativa de las mujeres adultas rurales del municipio de Amalfi, que permitieron abordar sus historias de vida y las transformaciones que han tenido a través del proceso educativo, analizando cómo aporta el proyecto a su empoderamiento.

MEMORIA METODOLÓGICA

El paradigma socio crítico fue pertinente para esta sistematización porque permitió articular la comprensión de diversos procesos sociales y reconocer al otro como transformador de su propia realidad. Además, hizo aportes significativos porque brindó elementos importantes como lo son las habilidades crítico reflexivas para abordar las problemáticas sociales, y el reconocimiento en cada sujeto de su posibilidad de emancipación y liberación, sin desentenderse del contexto, de las particularidades y manifestaciones de la realidad social. También es importante decir, que se recurrió a este paradigma, porque se hizo necesaria una concepción de sujeto de derechos que conlleve a una reflexión crítica que permita comprender lo que han significado los procesos educativos en sus vidas.

En esta línea, se partió de un enfoque cualitativo, que permitió una mirada heterogénea de la práctica realizada por el proyecto *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”* además poder comprender la realidad social por medio de significaciones que le dan los sujetos involucrados, y en este sentido *“captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia y es definida como producto histórico, es decir, validada y transformada por los mismos sujetos”* (Bonilla, 1997, p.52).

Es así como se vio necesario tener en cuenta que la investigación cualitativa *“produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”* (Taylor y Bogdan, 1994, p.20); es un tipo de investigación que se caracteriza por *“su interés por captar la realidad social ‘a través de los ojos’ de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto”* (Bonilla, 1997, p.47), lo que permitió rescatar su voz por medio de lo que expresan sus experiencias y

además potenciar habilidades que les posibilite construir, llenar de sentido su realidad, transformarse y transformar las condiciones en la que están inmersos.

Dado que esta sistematización estuvo orientada a analizar la configuración del proyecto *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”* como una práctica socioeducativa, de manera colectiva con sus partícipes, se tomó como modalidad la sistematización de prácticas, entendiéndola como un proceso construido por los sujetos que la componen y como una lectura contextualizada de la práctica social. De esta manera, la sistematización va más allá del análisis de las acciones que se llevan a cabo en la práctica y está encaminada a la reflexión, al cuestionamiento y al aprendizaje de saberes que a través de ella se recrean. Además, de acuerdo con Ghiso (2008), es una construcción de conocimiento sobre la práctica que tiene una intencionalidad ético política emancipadora y transformadora.

Por tanto, la sistematización como un proceso de producción de conocimiento fue de gran importancia para la práctica porque permitió recuperar la experiencia del proyecto *“La Escuela Busca la Mujer Adulta”* desde su reconstrucción histórica, permitió reconocer las transformaciones que han tenido los sujetos de la práctica, y comprender los aportes del proyecto para el empoderamiento de las mujeres adultas rurales del municipio de Amalfi, Antioquia. También, se desarrolló una sistematización porque desde el proceso metodológico aportó rigurosamente a la reflexión crítica e investigativa, a interpretar las prácticas sociales, las necesidades de los sujetos, y los acontecimientos del contexto donde están inmersos.

Seguidamente, esta sistematización de prácticas tuvo un enfoque hermenéutico pues le brindó especial importancia a la voz de cada uno de los actores de la práctica socioeducativa, teniendo en cuenta sus reflexiones, intencionalidades y relaciones dentro de dicha práctica. Así, según Ghiso (2008), se entendió la

sistematización como un trabajo interpretativo de todos los que allí participan reconstruyendo las interacciones entre los actores, los saberes y los procesos de legitimidad.

Además, en esta sistematización se utilizó el enfoque hermenéutico, de acuerdo con Ghiso (2000), para contextualizar, comprender y problematizar a partir de la experiencia las manifestaciones del proyecto “*La Escuela Busca a la Mujer Adulta*” como una práctica socioeducativa, y de los sujetos que participan en ella; por lo cual se requirió el desarrollo de un diseño metodológico que permitió trabajar tres aspectos: *la historia* de la práctica desde los acontecimientos y sus repercusiones profundas en las mujeres adultas rurales, el municipio de Amalfi como *territorio* de la práctica y espacio configurador de saberes donde las mujeres como sujetos de diálogo se configuran como tal, y *la interacción* que favorece la interpretación crítica de la realidad social, deconstruyendo y reconstruyendo relatos sobre el hacer, ser, saber y vivenciar de los sujetos.

1.1 Participación de las mujeres en esta construcción

Para dar cumplimiento a los objetivos de la sistematización, fue muy importante la participación de varios actores sociales quienes con su experiencia, saberes y conocimientos adquiridos antes y durante la práctica, hacen valiosos aportes a ella; permitiendo así, una mayor comprensión, análisis, y descripción del proyecto “*La Escuela Busca a la Mujer Adulta*” como una práctica socioeducativa para el empoderamiento de las mujeres adultas rurales del municipio de Amalfi. Generando con esto, un proceso riguroso de investigación desde el Trabajo Social, en el marco de la Educación Social.

Por tanto, los participantes que hicieron parte de esta sistematización de práctica fueron las mujeres adultas rurales del municipio de Amalfi, Antioquia que estudiaron en el proyecto entre el 2014 y el 2015. También estuvo

involucrada en este proceso, la docente Brenda Romaña Mosquera que acompañó el proceso educativo en el municipio, además se contó con el acompañamiento de María Isabel Echavarría López, Coordinadora del proyecto *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”*, Yolanda Jiménez Rojo, encargada del tema de Equidad de Género en Amalfi, las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia investigadoras de esta sistematización, y la asesora de este proceso investigativo, Viviana Yanet Ospina Otavo, Trabajadora Social y docente investigadora de la Universidad de Antioquia.

Son estas personas quienes estuvieron presentes en los tres momentos de la sistematización, tales como la reconstrucción histórica del proyecto, el análisis e interpretación crítica y la potenciación de la práctica. Cabe anotar que son las mujeres adultas rurales estudiantes del proyecto quienes tuvieron mayor involucramiento en los momentos de la sistematización, pues fueron ellas las más indicadas para dar cuenta de sus procesos de empoderamiento a través de la práctica socioeducativa.

1.2 Momentos de este proceso de sistematización

***“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”*, su reconocimiento a lo largo de su historia**

Se hizo la reconstrucción histórica del proyecto *“La Escuela Busca a la Mujer adulta”*, donde se tuvieron en cuenta sus inicios en general, luego, su comienzo específicamente en el municipio de Amalfi en el año 2014, los procesos que se llevaron a cabo en dicho año y en el primer semestre del 2015 en el proyecto educativo. Transversal a esto, estuvo en constante diálogo el reconocimiento de los componentes de la práctica socioeducativa, la indagación de sus límites y alcances y su aporte al empoderamiento de las mujeres adultas rurales de Amalfi.

Para dicho momento se tuvieron en cuenta técnicas como la revisión documental, para develar todo lo referido a la historia del proyecto; la observación participante, transversal a toda la sistematización; entrevistas semiestructuradas y la línea de tiempo con las mujeres adultas rurales estudiantes. En este orden, es importante precisar para qué y cómo se desarrolló cada técnica.

La observación participante como técnica de generación de información fue transversal en todos los momentos de la sistematización. Se utilizó dos maneras de registrar la observación, el registro narrativo desde los diarios de campo y el registro audiovisual desde las fotografías, videos y audios, teniendo en cuenta establecer en primer lugar un vínculo de confianza con las mujeres participantes.

Se observó el accionar de las mujeres adultas rurales residentes del municipio de Amalfi estudiantes del proyecto desde sus competencias, habilidades y fortalezas, sus discursos, el contexto, las interacciones, las formas de comunicación y de establecer diálogos, las formas de participación, formas de relacionarse, metodologías de enseñanza, y las actividades que se llevan a cabo en el encuentro educativo.

Las entrevistas semiestructuradas como proceso de diálogo permitieron la interacción de forma individual con las mujeres adultas rurales de Amalfi participantes del proyecto, con Brenda Romaña Mosquera docente de las mujeres, con Yolanda Jiménez Rojo encargada del tema de Equidad de Género de Amalfi y con María Isabel Echavarría López Coordinadora del proyecto a nivel departamental. También, las entrevistas permitieron indagar por respuestas, saberes y conocimientos sobre el proceso en el proyecto, que dieron cuenta de la experiencia y facilitaron información relevante para la sistematización.

La línea de tiempo como representación gráfica permitió expresar la historia de la práctica, en la cual se pudo interpretar los hechos y acontecimientos importantes del proceso. A partir de la información generada con las mujeres adultas rurales de Amalfi, se hizo una lectura contextualizada de la práctica para interpretar y analizar de forma detallada los aspectos claves entre los años 2013 y 2015.

Analizando la información generada e interpretando voces

Se llevó a cabo el análisis crítico y la interpretación, por medio de una lectura integral y sistémica de la práctica socioeducativa y sus componentes. Como herramientas para organizar y codificar la información generada se utilizaron matrices de inventario e integradoras. Además se utilizó la técnica mural de retazos, dirigida a la lectura e interpretación de las mujeres sobre la práctica y los cambios generados a través de ella.

Para el desarrollo del mural de retazos con el grupo de mujeres adultas rurales del municipio de Amalfi, se partió de explicar en qué consiste esta técnica, luego se les entregó unas hojas en blanco y de colores a cada una de las integrantes. De esta manera, las estudiantes fueron invitadas a que por medio de dibujos y frases plasmaran y expresaran situaciones específicas como sus experiencias, vivencias cotidianas y aspectos de la realidad social en la que interactúan, por lo que se realizaron previamente una serie de preguntas orientadoras sobre su proceso desde el antes, el inicio y el durante de la práctica educativa, que permitieron guiar este ejercicio para después socializarlo a través de la construcción de un mural colectivo. Por tanto, la técnica permitió analizar la transformación que las mujeres han tenido mediante el proyecto a nivel individual, familiar y social.

Potenciando y recreando nuevos saberes en compañía de las mujeres estudiantes del proyecto “*La Escuela Busca a la Mujer Adulta*” en Amalfi, Antioquia.

Este momento estuvo encaminado a la potenciación y a la recreación de los nuevos aprendizajes de la práctica socioeducativa, donde a partir de los límites y alcances identificados de manera participativa con los sujetos y del análisis de la práctica, se identificaron los asuntos a potenciar, teniendo en cuenta la técnica de la balanza.

La balanza fue una técnica que permitió develar los alcances, límites y propuestas que las mujeres estudiantes identificaron frente al proyecto como una práctica socioeducativa. Para esta técnica, se dibujó en papel periódico una balanza, se dividió el grupo de mujeres en tres subgrupos donde el primer grupo trabajó los alcances, el segundo grupo los límites y el tercer grupo las propuestas. Luego se socializó la técnica y se retroalimentaron las respuestas, ubicándose en el lado derecho de la balanza los alcances, en el lado izquierdo los límites y en el medio las propuestas.

Socializando la práctica

Por último, se llevó a cabo la socialización de los aprendizajes reconocidos y construidos en la sistematización, específicamente con las mujeres estudiantes del proyecto “*La Escuela Busca a la Mujer Adulta*” de Amalfi, entregándoles una placa recordatoria de su participación en el proceso a cada una de ellas.

También, se hizo la socialización ante representantes de la Oficina de la Mujer del municipio de Amalfi, compartiendo los resultados de la sistematización y entregando una cartilla digital donde estos están consignados. Finalmente, a nivel académico se realizó la socialización con el grupo de línea III Trabajo

Social e Intervención Social con énfasis en Pedagogía Social y con el Centro de Investigaciones Sociales y Humanas -CISH- de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad der Antioquia, donde estuvieron presentes la docente investigadora y asesora del Trabajo de Grado Viviana Yanet Ospina Otavo, representantes del CISH, estudiantes e invitados.

1.3 Consideraciones éticas

A partir del reconocimiento del otro como sujeto de derechos y con potencialidades fue pertinente clarificar consideraciones éticas que permitieran llevar a cabo el desarrollo de esta sistematización de forma asertiva y oportuna. De esta manera se ubica la importancia que adquiere el respeto por la diferencia, los saberes y conocimientos de las mujeres partícipes del proceso; a esto se agregan principios éticos como la honestidad, la transparencia, la corresponsabilidad y la confidencialidad que se tuvieron en el manejo de la información. En este sentido, la autora María Eumelia Galeano (2011) propone cuatro consideraciones éticas en la investigación social como el consentimiento informado, confidencialidad y anonimato, retorno social de la información obtenida, y analizar, prever y minimizar los efectos del riesgo sobre los informantes y sobre el investigador y estar preparado a modificar las estrategias de registro cuando las condiciones de desarrollo de la investigación lo demanden.

Es importante anotar que para esta sistematización los testimonios escritos por las mujeres estudiantes fueron modificados desde la redacción y la ortografía para dar mayor entendimiento al lector, sin perder el sentido del testimonio como tal.

CAPÍTULO I

“LA ESCUELA BUSCA A LA MUJER ADULTA”, SU RECONOCIMIENTO A LO LARGO DE LA HISTORIA

“En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta” (Freire, 2008, p. 25).

A continuación se hará una reconstrucción histórica del proyecto “*La Escuela Busca a la Mujer Adulta*” en cuatro momentos claves del proceso: el antes, con el surgimiento del proyecto en Medellín y luego en el departamento de Antioquia, el inicio y el desarrollo de este en el municipio de Amalfi, Corregimiento de Portachuelo, y finalmente el después, con la continuación de la práctica socioeducativa en torno a su permanencia en Amalfi.

1.1 Antes de empezar a soñar con “La Escuela Busca a la Mujer Adulta”

Para iniciar la historia, en Medellín surgió en el año 2004 una iniciativa pública denominada Presupuesto Participativo PP, que de acuerdo a Planeación Local y Presupuesto Participativo (2015), comenzó como una apuesta del Plan de Desarrollo Municipal de Medellín 2004-2007 y como un proceso de participación ciudadana para vincular a la administración municipal junto con las organizaciones sociales, comunitarias y solidarias y a los habitantes de Medellín, con el fin de planear, gestionar, priorizar, decidir y deliberar en conjunto desde una representación directa sobre los proyectos, las propuestas y las necesidades colectivas a nivel territorial de las 16 comunas y 5 corregimientos de la ciudad, apostándole a la transformación política, cultural social y a la distribución equitativa de los recursos económicos provenientes de la inversión pública.

Dada pues la participación en este proceso por parte de los habitantes de las diferentes comunas de Medellín, en el año 2006 surgió una iniciativa ciudadana de un grupo de mujeres madres comunitarias de la Comuna 6 de Medellín - Doce de Octubre-, que manifestaron en los espacios de Presupuesto Participativo su necesidad de continuar sus estudios, para tener la posibilidad de mejorar su calidad de vida y acceder a oportunidades laborales. En este sentido, las mujeres de esta comuna,

“Solicitaron con aportes de Presupuesto Participativo poder culminar su educación básica y media, dado que por las últimas directrices que tenían del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, a las madres comunitarias le estaban exigiendo que tenían que tener el bachillerato, y como muchas ellas no lo tenían, una líder pues de esta zona priorizó a través de estos recursos una iniciativa en la cual las mujeres pudieran terminar sus estudios. Las mujeres de esta comuna empiezan a estudiar en un grupo sólo de mujeres, ya pues adultas, a nuestra edad con el ánimo de terminar sus estudios, y ya luego pasados los años, invitan a la señora Rocío Pineda, que en su momento era la Secretaria de despacho, a unos grados y a conocer pues esa iniciativa, en ese momento no era un proyecto todavía. Ella inmediatamente conoció pues la iniciativa y pudo identificar varios factores en el momento de hablar con las mujeres, por ejemplo que algunas de ellas llevaban sus hijos y sus hijas durante las jornadas escolares y era importante su alimentación. Entonces con base en ello, surge la idea de un proyecto en el cual las mujeres no sólo tuvieran acceso a la educación como tal sino que su permanencia también se pudiera garantizar a través de esos apoyos que son las acciones afirmativas que nosotras llamamos como el cuidado de los niños y las niñas mientras ellas estaban estudiando, la alimentación mientras ellas estaban estudiando, e igualmente el transporte para aquellas que les tocaba hacer recorridos más amplios para poder llegar a la institución educativa” (Entrevista 1, María Isabel Echavarría, abril 2015).

En este sentido, según la Alcaldía de Medellín (2016) las garantías que les ofrecieron a la mujeres desde el inicio del proyecto y que se mencionan en el anterior testimonio, se fueron consolidando en el tiempo como acciones afirmativas y a su vez como uno de los componentes de la metodología que se

fue implementando, buscando apoyar la escolaridad de las mujeres que empezaron a participar y pretendiendo resolver situaciones familiares que limitaban el acceso y la permanencia de ellas en el proceso educativo para evitar que dejaran sus estudios sin haberse graduado, de esta manera,

Se entiende por acciones afirmativas a una serie de políticas, medidas o acciones dirigidas a favorecer a personas o grupos con algún tipo de situación o desventaja que limita el disfrute de sus derechos o el pleno desarrollo de sus potencialidades, con el fin de eliminar o reducir las desigualdades y barreras de tipo actitudinal, social, cultural o económico que los afectan (Alcaldía de Medellín, 2016, párr. 16).

Por medio de estas acciones y de su voluntad para continuar su proceso educativo, las mujeres de esta comuna que iniciaron con el proyecto finalizaron sus estudios de básica primaria y secundaria, como consecuencia de ello, pudieron acceder a mejores ofertas laborales y ocupar cargos en organizaciones comunitarias. Así en el año 2009 se institucionalizó el proyecto *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”* en la Alcaldía de Medellín, *“como una estrategia de intervención social y educativa que promueve la inclusión y la permanencia de mujeres adultas y en extraedad en el sistema educativo de la ciudad de Medellín”* (Alcaldía de Medellín, 2016, párr. 1) y para que demás mujeres adultas de otras comunas de Medellín pudieran continuar con sus estudios, por tanto,

A través del asocio entre la Secretaría de Educación Municipal y la Secretaría de las Mujeres, se buscó garantizar el derecho de las Mujeres Adultas a la Educación, en donde la primera se encargaría de la cobertura educativa, y la segunda, de proveer una serie de acciones afirmativas o acciones de inclusión para la permanencia de las mujeres en el proceso, tales como: cuidado infantil, auxilio de transporte y alimentación. Para el desarrollo del proyecto, se suscribió entonces un Convenio de Cooperación con la Corporación para el Desarrollo Comunitario y la Integración Social - CEDECIS-, quien como oferente del municipio se encargó de prestar tanto el

servicio de cobertura educativa como de implementar las acciones afirmativas, favoreciendo así las condiciones materiales y emocionales necesarias para que las mujeres llevarán a cabo con calidad su proceso educativo. En el 2009 el proyecto inicia en las Comunas 4 y 8 del Municipio de Medellín, en las I.E Francisco Miranda y Joaquín Vallejo, respectivamente con la participación de un grupo de 600 mujeres (Gobernación de Antioquia, Estudios y documentos previos para convenios, anexo 1, 2014, p. 17).

De acuerdo a la Gobernación de Antioquia (2014), en el año 2010 se dio continuidad al proceso educativo que se inició en el año 2009 en la Comuna 4 Aranjuez y en la Comuna 8 Villa Hermosa. Luego, se amplió la cobertura a la Comuna 6 Doce de Octubre y a la Comuna 70 Corregimiento de Altavista con un total de 1000 mujeres participantes. Para el año 2011 continuó la misma cifra de mujeres y se vincularon en la Comuna 8 otras 100 mujeres más. Seguidamente, dentro de las acciones afirmativas, se agregó el seguimiento a la deserción de las mujeres con visitas domiciliarias, atención psicojurídica, sensibilización y formación en temas como derechos de las mujeres, regulación de la fertilidad, prevención de la violencia intrafamiliar, y liderazgo social y político.

También plantea la Gobernación de Antioquia (2014), que de acuerdo a los resultados favorables del proyecto en el municipio de Medellín y con el fin de ampliarlo y replicarlo al territorio regional, se implementó en el año 2012 en la Gobernación de Antioquia dentro del Plan de Desarrollo Departamental de Antioquia 2012-2015 “Antioquia la Más Educada” en la línea 2 “*La educación como motor de la transformación de Antioquia*”, a través de dos componentes: componente 2.1 “*Educación de calidad para el siglo XXI*” específicamente desde el programa “*Todos y todas en la Escuela*”, proyecto “*La Escuela Busca a la Mujer Adulta*”; y componente 4.4 “*Mujeres protagonistas del desarrollo*” desde el programa “*Transversalidad del enfoque de equidad de género*”, proyecto “*Secretarías y alcaldías que suman*”.

A partir del proyecto “*La Escuela Busca a la Mujer Adulta*”, también se buscó la implementación de acciones afirmativas con el propósito de permitir que las mujeres adultas rurales que cuando eran niñas abandonaron su proceso educativo por razones asociadas a su género, pudieran acceder y permanecer en el sistema educativo, de manera que logran culminar su educación básica y media, con el fin de mejorar su calidad de vida, aumentar su empoderamiento, conseguir otras oportunidades laborales y generar ingresos.

Respecto a las acciones afirmativas como parte de la metodología implementada en el proyecto, la Secretaría de las Mujeres de la Gobernación de Antioquia y las alcaldías municipales, siguieron los mismos lineamientos de la Alcaldía de Medellín cuando inició en la ciudad, con estrategias similares como el cuidado de los hijos e hijas menores de seis años mientras las mujeres adultas estudiaban, el auxilio de transporte para llegar al lugar de encuentro y su alimentación como dos refrigerios y un almuerzo, con el fin de garantizar la permanencia de las mujeres en su proceso educativo. Así, de acuerdo a las dimensiones del proyecto cada alcaldía municipal debía subcontratar organizaciones o personas naturales para proveer las garantías que se requerían.

Por consiguiente, según la Secretaría de las Mujeres de Antioquia (2015), en el año 2013 en el departamento de Antioquia se dio inicio al proyecto “*La Escuela Busca a la Mujer Adulta*” con la participación de 1007 mujeres de 16 municipios de Antioquia como Anorí, Arboletes, Cáceres, Carepa, Caucasia, Chigorodó, Dabeiba, El Bagre, Mutatá, Peque, Remedios, Sabanalarga, Toledo, Urrao, Valdivia y Zaragoza, de las cuales se graduaron 54 mujeres. Seguidamente,

En el 2014 se le da continuidad al proceso y es entonces cuando inicia en el municipio de Amalfi. Los municipios que han venido ingresando diferentes a los iniciales que eran 16, ingresan a través de una oferta que se le hace a los alcaldes municipales a través de un programa que se llama los acuerdos

públicos, que son unos acuerdos, unos eventos que el gobernador hace de manera pública con los alcaldes de los municipios, en donde cada secretaría da a conocer su oferta de programas y proyectos, y concierta con las administraciones municipales y los alcaldes que deseen tener esos programas. En el caso de Amalfi se priorizó a través de los acuerdos públicos, y Amalfi también hace parte de la mesa de interlocución agraria que también fue una solicitud que se hizo a través del paro agrario que hubo, uno de los acuerdos de la mesa fue que el proyecto se llevara a unos municipios en específico y entre ellos Amalfi (Entrevista 1, María Isabel Echavarría, abril 2015).

Por tanto, afirma la Gobernación de Antioquia (2014), también para este año se dio continuidad a la implementación de las acciones afirmativas en los 16 municipios que participaron en el 2013, priorizando con este proyecto a las mujeres rurales dado que sus condiciones de vida son más vulnerables por la baja escolaridad alcanzada porque se dedican a la jefatura del hogar. Durante este año se incluyó dentro del proyecto otros 5 municipios como Amalfi, Buriticá, Nechí, Tarazá y Yarumal, para un total de 21 municipios participantes durante el 2014, buscando así que hasta este año, 1558 mujeres del proyecto pudieran permanecer en su proceso escolar, de las cuales se graduaron 224 mujeres.

Por su parte, Amalfi es un municipio ubicado al nordeste antioqueño, que ha sido reconocido históricamente por su amplia riqueza natural y también como territorio de disputa y conflicto armado y como la mayoría de municipios del departamento, está conformado en gran parte por el sector rural, donde en este caso, los trapiches, la agricultura, la ganadería y la minería, especialmente la explotación de oro brindan el sustento día a día. Pero por las dinámicas económicas difíciles por las que pasa el campo hoy en día, han tenido que implementar estrategias directamente relacionadas con el comercio de víveres, enseres y licor.

Por ello, los antecedentes de llevar el proyecto a este municipio antioqueño, se debieron a que al estar su zona rural fuertemente permeada por el contexto histórico y cultural, han surgido problemáticas sociales que afectan directamente a las mujeres como la violencia y la discriminación de género, que se han instalado en sus espacios cotidianos creando patrones de comportamientos y costumbres rígidos que inhiben a la mujer a participar en otros ámbitos diferentes a su hogar, dadas las lógicas de poder y dominio existentes en el territorio,

“Una de las cosas de la Escuela Busca la Mujer Adulta es que se trata de cerrar la brecha que tenemos, yo creo que en todo el país hay una deuda histórica que siempre las mujeres son las que se quedan en la casa, y lamentablemente, debido a sus oficios, debido a todas las tareas hogareñas no pueden estudiar. Estoy hablando básicamente de las mujeres adultas, donde ya gracias a Dios y pues a las diferentes políticas, ya las jóvenes sí tienen todas las oportunidades de acceso al estudio, pero las mujeres adultas y del área rural es mucho más complicado que ingresen a los estudios. Eso es algo que se vive a nivel nacional y Amalfi no es ajeno a esto, incluso dentro del diagnóstico de brechas de género que se tiene en el municipio se encontró que en Amalfi un grado muy alto de las mujeres adultas no han podido terminar sus estudios por eso se eligió pues el municipio para hacer este trabajo con el apoyo de la Gobernación. ¿Por qué se eligió Portachuelo?, Portachuelo es el único corregimiento que tenemos en el municipio, por ser un corregimiento entonces tiene mayor número de mujeres que no han podido acceder al estudio, no estoy diciendo que en las otras veredas no se esté ¿cierto?, lamentablemente pues en las demás veredas y en los demás sectores del municipio también tenemos como esa dificultad que esperamos ir cubriendo en estos próximos 10 años puesto que ya quedó en el plan decenal de las mujeres urbanas y rurales 2015-2025” (Entrevista 2, Yolanda Jiménez, mayo 2015).

Seguidamente, en Amalfi se realizó un convenio entre la Gobernación de Antioquia liderado por María Isabel Echavarría López, Coordinadora del proyecto en el departamento, la Administración Municipal de Amalfi, y la Universidad Católica de Oriente UCO quien fue la institución encargada de la

ejecución del proyecto en todos los municipios donde se implementó y además quien facilitó el personal docente. Por consiguiente, a finales de 2013 se realizó una convocatoria en Amalfi, informándoles sobre el proyecto a las mujeres adultas a partir de los 18 años.

De este modo, funcionarios de la Alcaldía de Amalfi se desplazaron a diferentes veredas del municipio, de casa en casa para invitar a las mujeres a participar y a inscribirse en él, y también de la Institución Educativa Rural Portachuelo les enviaron invitaciones a las mujeres de la comunidad informándoles sobre la llegada del proyecto al municipio e invitándolas a conocer la presentación del proyecto, esto con el fin de motivarlas a ingresar al proceso, incluso algunos familiares como sus esposos motivaban a las mujeres para que estudiaran. Entonces, desde el nivel de respuesta, algunas de las mujeres sentían desconfianza a que no se diera el proyecto como en otras oportunidades había pasado con otros proyectos como el bachillerato nocturno para las mujeres que solo funcionó un mes. Por ejemplo, Hilda Silva narró,

“Un día citaron a una reunión al colegio de padres de familia entre los informes que nos dieron contaron que iba a haber inscripciones para validar el bachillerato y que solo era para mujeres. Inmediatamente me inscribí con un poco de desconfianza porque ya antes varias veces nos habían dicho que iba a haber y nada” (Línea de tiempo, Hilda Silva, mayo 2015).

También, Yesica López manifestó,

“Conocí el proyecto a través de dos personas que iban de casa en casa ofreciendo la oportunidad de que volviéramos a retomar los estudios, anotaron los nombres de las interesadas para ver sí había suficientes personas para dar inicio al proyecto” (Línea de tiempo, Yolanda López, mayo 2015).

Mientras tanto, Juliana Arango, narró,

“El proyecto lo conocí por medio de mi madre ya que a mí me ha gustado mucho estudiar y ella dice que soy muy inteligente, quizás por ella entré al proyecto, porque me impulsó a que estudiara” (Línea de tiempo, Juliana Arango, mayo 2015).

Otras mujeres dudaban ingresar a estudiar por su edad, como Margarita Álvarez quien expresó,

“Me enteré del proyecto por medio de las profesoras, me inscribí para el programa como por no dejar, pero empecé a estudiar y me sentí muy bien, contenta, luchando por sacar el tiempo para estudiar porque mantengo muchos quehaceres y con mi familia que no le gusta que estudie porque ya estoy muy vieja” (Línea de tiempo, Margarita Álvarez, mayo 2015).

Y algunas mujeres por su parte, no sentían entusiasmo por estudiar porque consideraban que en su rol de amas de casa debían permanecer en sus hogares encargadas de las actividades cotidianas, sin embargo sus amigos y familiares las motivaban, como Alba Agudelo, quien mencionó,

“Conocí el proyecto por medio de los profesores, amigas y vecinas, mi esposo me apoyo mucho para que entrara a estudiar que terminara y que aprovechara esa oportunidad que no se había visto nunca antes en este colegio” (Línea de tiempo, Alba Agudelo, mayo 2015).

Al mismo tiempo, la docente Brenda Romaña Mosquera, tutora de la UCO fue asignada para el proyecto, y estuvo muy pendiente de la invitación y de la convocatoria. Cuando había un número de 27 mujeres adultas rurales inscritas, procedentes del Corregimiento de Portachuelo y de otras veredas de Amalfi, se matricularon en el proyecto en la Secretaría de Educación del municipio. Ella expresó,

“Las percibía con expectativas de cómo iba a ser el proyecto, cómo se iba a desarrollar, si las iban a tener en cuenta para el proyecto continuar, y a la vez también mostraron mucha incertidumbre con lo que tiene que ver con respecto a los permisos de los maridos” (Entrevista 3, Brenda Romaña, mayo 2015).

Respecto al proceso de articulación entre el departamento de Antioquia y el municipio de Amalfi, María Isabel Echavarría, Coordinadora del proyecto, expresó que,

“Nosotros hacemos convenio con el municipio y el municipio es quien establece en donde se va a llevar a cabo el proyecto, a través de la Secretaría de Educación Municipal y el acompañamiento de la UCO. En el caso de Amalfi, el proyecto se llevó al corregimiento Portachuelo debido a que es el único corregimiento del municipio, entonces hay un grupo grande de mujeres. Nosotras lo que siempre les decimos a los municipios, aunque algunos operan en el área urbana, es que está dirigido a mujeres rurales, porque digamos que han sido entre las mujeres que no han podido tener educación, han sido las que menos han podido tener acceso a la educación. Entonces ¿cómo podemos contribuir al cierre de esa brecha? Con acciones como estas” (Entrevista 1, María Isabel Echavarría, abril 2015).

Ya en términos generales, según la Gobernación de Antioquia (2014), en el desarrollo del proyecto en Amalfi y en otros municipios antioqueños, se contó con la participación de la Secretaría de Educación de Antioquia como responsable de facilitar el acceso de las mujeres a la educación a través de la cobertura educativa en la modalidad de “educación para adultos”; y la Secretaría de las Mujeres de Antioquia quien realizó los convenios de colaboración junto con las 31 alcaldías del departamento de Antioquia que entre el 2013 y el 2015 estuvieron asociadas al proyecto con sus respectivos municipios y que aportaron los recursos para la ejecución del proyecto, para brindar las acciones afirmativas necesarias para garantizar la permanencia de las mujeres participantes, como el auxilio de transporte, el cuidado infantil y la alimentación de las mujeres y sus hijos. Hasta el año 2015 se contó

aproximadamente con la participación de 2182 mujeres adultas rurales en el proyecto.

1.2 Un proyecto socioeducativo para las mujeres adultas rurales de Amalfi

La historia de *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”* continúa con su inicio en Amalfi, cuando en el 2014, el grupo de las 27 mujeres adultas rurales empezaron una nueva apuesta en sus vidas, una trayectoria y un nuevo camino para lograr su sueño proyectado de graduarse como bachilleres, anhelo que tuvieron desde que desertaron de su estudio por razones asociadas a su rol de género que culturalmente han estado presentes en sus historias de vida, pues debían ocuparse solamente de sus quehaceres cotidianos en el hogar, no se les permitía su ingreso a la educación básica primaria y secundaria, y carecían de recursos económicos para estudiar.

De esta manera, en febrero de 2014 después de que ellas se matricularon en el proyecto, la Alcaldía de Amalfi con el liderazgo de Yolanda Jiménez Rojo, Coordinadora de la Oficina de la Mujer del municipio desde enero de este año, realizó un acto de bienvenida a todas las mujeres adultas que participarían en el proyecto,

“Un día en febrero de ese año nos informaron que debíamos hacernos presente en la institución, vine y fue la felicidad más grande cuando nos confirman que al siguiente sábado iniciábamos. Con un desfile en mi hogar, mis hijos y mi esposo me apoyaron mucho, nunca me desmotivaron pero escuchábamos de otras personas comentarios como “no les da pena tan viejas, pónganse hacer oficio, eso no se ve”. El caso es que yo no paré bolas a dichos comentarios y seguí” (Línea de tiempo, Hilda Silva, mayo 2015).

En este acto de inauguración del proyecto, Yolanda Jiménez expresó que en el contexto de su municipio las mujeres adultas rurales no habían tenido mucha cercanía a procesos educativos relacionados con básica primaria y secundaria,

entonces, debido a la voluntad de los funcionarios de la Alcaldía y a la *Asociación de Mujeres de Amalfi*, se aceptó la implementación del proyecto en el municipio.

El siguiente sábado, las 27 mujeres comenzaron su proceso educativo en la Institución Educativa Rural Portachuelo, junto con la docente Brenda Romaña, una mujer proveniente del departamento de Chocó, Administradora de Empresas con pedagogía para profesionales no licenciados, docente de Secretaría de Educación de Antioquia -SEDUCA- y tutora de la UCO.

En este primer encuentro, la docente Brenda les explicó a las mujeres la metodología del proyecto y quedaron distribuidas por subgrupos denominados Ciclos Lectivos Especiales Integrados -CLEI-, de acuerdo a los lineamientos de la educación formal de adultos contemplados en el Decreto 3011 de 1997 del Ministerio de Educación Nacional, y según el grado de escolaridad de cada una.

Por tanto, en el CLEI I correspondiente a 1º hasta 3º de básica primaria quedaron matriculadas 5 mujeres. En el CLEI II equivalente a 4º y 5º de básica primaria 11 mujeres. En el CLEI III relacionado con 6º y 7º básica secundaria 9 mujeres. Para el CLEI IV conforme a 8º y 9º básica secundaria 1 mujer. En el CLEI V respecto a 10º ninguna mujer y para el CLEI VI igual a 11º educación media 1 mujer inscrita, para un total de 27 mujeres inscritas en el proyecto.

Durante el 2014, los CLEI presentaron cambios porque de las 27 mujeres adultas rurales que habían ingresado en este año desertaron 8 de ellas, porque les quedaba muy lejos la institución educativa, o porque no les daba el tiempo para estudiar, pues debían cumplir con obligaciones familiares o laborales. Así, del CLEI I desertaron 3 mujeres, del CLEI II 3 estudiantes y del CLEI III 2 más.

Además, durante el proceso educativo había algunas mujeres que les daba dificultad realizar actividades básicas como leer, escribir y hacer operaciones matemáticas, que la docente Brenda Romaña les asignaba en el transcurso de las clases. Esto debido a que hace tiempo no estudiaban, no practicaban lo que sabían y sentían timidez cuando debían participar en la práctica, por lo cual se encontraron con conocimientos nuevos que debían asimilar y aprender. Así por ejemplo, Juliana Arango, desde su experiencia personal narró,

“Me ha dificultado salir al frente o al tablero ya que me da mucha pena y nervios” (Línea de tiempo, Juliana Arango, mayo 2015).

Además, había otras situaciones que les dificultaba a algunas de ellas la práctica socioeducativa, como Gloria Higueta, quien manifestó,

“Me distraigo un poco y me dificulta mucho las materias de matemáticas e inglés. Me ha dificultado participar en el proyecto porque soy muy enferma, a veces por el invierno o a veces porque tengo que bajar a hacer diligencias” (Línea de tiempo, Gloria Higueta, mayo 2015).

Ya para el año 2015, continuaron estudiando 19 de ellas, entre las que una de las estudiantes llamada Yolima Vásquez tuvo que repetir el CLEI VI porque en el 2014 le extraviaron los documentos que certificaban que había terminado este ciclo educativo. Respecto a esto, ella expresó,

“Me siento muy bien porque creo que voy a lograr graduarme, pero a la vez triste porque por descuido de la institución me votaron el año pasado toda mi papelería y me tocó repetir” (Línea de tiempo, Yolima Vásquez, mayo 2015).

Sin embargo, Yolima Vásquez acudió a la UCO y a la Secretaría de Educación del municipio de Amalfi para hacer el reclamo formalmente, pero no encontraron los documentos y tampoco le dieron ninguna solución, por tanto, debía repetir el CLEI VI para obtener su grado de bachiller.

También en el 2015, se matricularon tres mujeres más en el proyecto, para un total de 22 mujeres participantes en este año. Una de ellas, no había ingresado al proceso educativo por su edad, y fue motivada por su familia para que estudiara. De esta manera, Luz Magnolia Piedrahita compartió su experiencia al momento de ingresar a la práctica,

“Cuando empezó el proyecto en el año 2014 yo quería estudiar, pero me decían que no porque yo ya estaba muy vieja, por eso no quise entrar el año pasado. Pero en el año 2015, los hijos me dijeron que entrara a estudiar que no hiciera caso y así fue, aunque me di cuenta que hay vecinos que se han burlado, pero no paro bolas” (Línea de tiempo, Luz Magnolia Piedrahita, mayo 2015).

Por su parte, Mayherling Barrientos, otra de las estudiantes que ingresó este año expresó,

“Empecé a estudiar en este año y estoy muy contenta porque he aprendido mucho” (Línea de tiempo, Mayherling Barrientos, mayo 2015).

Además, Yolanda Vélez quien también se matriculó en el 2015, presentaba dificultades para realizar algunas actividades académicas, ella narró,

“Estoy haciendo sexto y séptimo, la profesora me puso en ese grado y yo le dije no soy capaz con ese grado, porque a mí me da mucha dificultad leer, yo para escribir soy muy mala, porque cuando veníamos aquí al colegio estudiábamos en la nocturna y estudiábamos dos meses, uno en dos meses no aprende nada. Y entonces los profesores a mí me dieron el cartón de quinto, así yo vine a estudiar un mes y ahí mismo me dieron el cartón de quinto y yo le dije hum! Pues así paso yo el bachillerato y terminar once y sin saber nada. Yo le decía al profesor, por favor enséñenos a leer, a escribir, a sumar y a restar que es lo que nosotros más necesitamos, ¿pa' qué a nosotros nos ponen a hacer unos dibujos? Yo le digo, nosotros esas cosas de artística pa' qué eso. Claro que esa es la ignorancia de uno, porque todo va basado en el estudio y yo le decía al profesor: no, es que ustedes le ponen a uno eso bien maluco, yo no era capaz de hacer esos dibujos de

artística, eso me daba durísimo, que esos gatos no. Entonces yo le decía a la profesora, no, pónganos una cosa bien buena, a leer, a escribir, a sumar y a restar, pero pa' qué eso. Entonces ella me decía que todo eso se necesitaba, que son cosas pa' el estudio y si usted no hace eso, eso se llama artística, usted saldría perdiendo artística, si yo no les enseño esto a ustedes, no estaría haciendo en la institución. Pero me ha dado demasiado duro, pa' leer yo leo muy lento y casi a veces uno no entiende bien, cansado del trabajo, porque yo trabajo de lunes a viernes” (Entrevista 8, Yolanda Vélez, mayo 2015).

Así entonces, para este año 2015, la distribución de los CLEIS con 22 mujeres inscritas en total, tuvo una variación de la siguiente forma, en el CLEI I no había matriculadas mujeres, en el CLEI II se matricularon 4 mujeres, en el CLEI III se inscribieron 9 mujeres, para el CLEI IV accedieron 7 mujeres, en el CLEI V se matriculó 1 mujer y para el CLEI VI había 1 mujer matriculada que era Yolima Vásquez, la estudiante que debió repetir el CLEI porque le extraviaron sus documentos, además en este año cumpliría su meta de graduarse como bachiller.

Ya en términos generales, el desarrollo y el proceso del proyecto entre el 2014 y el 2015 fue muy similar. De esta manera, la vida cotidiana de las mujeres giraba alrededor de su práctica socioeducativa, quienes se levantaban temprano cada sábado para ir a estudiar, por lo cual su rutina era diferente a los otros días. Así, narró Yesica López,

“Para poder venir a estudiar me toca levantarme más temprano para dejar todos los destinos hechos, y que ya debemos de sacar tiempo para hacer las tareas” (Línea de tiempo, Yesica López, mayo 2015).

Al igual que ella, también Alba Agudelo, expresó que,

“Entré a estudiar con muchas carreras, para poderme venir tenía que dejar todo hecho en la casa, pero con el paso de tiempo ya me acostumbré, me

servió mucho para relacionarme. Ya me tranquilicé en los estudios de mis hijos, aunque nos los he descuidado, pero ya los entiendo” (Línea de tiempo, Alba Agudelo, mayo 2015).

Y por su parte, Dora Luz Gutiérrez se sentía motivada en el proyecto,

“Me siento muy feliz porque el día sábado ya sé que lo saco para mí, para educarme y aprender cosas nuevas y así salir adelante” (Línea de tiempo, Dora Luz Gutiérrez, mayo 2015).

Entonces las mujeres se dirigían a la Institución Educativa Rural Portachuelo, caminando o en el transporte público que viajaba desde Amalfi al Corregimiento de Portachuelo, un lugar ubicado entre las montañas del municipio y que ha sido azotado por el conflicto armado y por la violencia cotidiana afectando especialmente a las mujeres jóvenes y adultas, por lo que en ocasiones anteriores ha estado militarizado. Este es el contexto en general que ha marcado el territorio históricamente y que continúa en el tiempo, por lo que en el capítulo II se abordará de manera especial.

Cuando llegaban a la Institución Educativa Rural Portachuelo -donde regularmente asisten en semana los niños y jóvenes de primaria y secundaria-, algunas de las mujeres se dirigían a un salón a llevar a sus hijos e hijas a la guardería, la encargada del cuidado de los menores era la señora Rosmery Álvarez de la Asociación de Mujeres Emprendedoras Cabezas de Familia AMECAFA, quien contrató con el municipio de Amalfi para proveer este servicio.

Otras de las mujeres iban directamente al aula de clases: un espacio amplio con piso de cemento, con iluminación natural, con grandes ventanas, con pupitres de madera, con dos tableros uno de acrílico y uno de tiza, con estantes de libros ubicados alrededor del salón, con dos escritorios uno de ellos ubicado junto a la puerta y otro al frente del salón en donde se sentaba la docente Brenda Romaña.

Un lugar que se transformaba en el espacio de aprendizaje de las mujeres adultas rurales, quienes le daban vida al proyecto y a la práctica socioeducativa. Ellas pues, comenzaban puntualmente sus clases a las 8:00 de la mañana junto con la profesora Brenda Romaña, quien en el transcurso del día les enseñaba diferentes áreas de conocimiento, como ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, química, lengua castellana, inglés y la llamada Cátedra de Género, que se dictaba cada vez que la Gobernación de Antioquia enviaba material de enseñanza para trabajar alrededor de temáticas propuestas, como el empoderamiento de la mujer y la salud reproductiva.

Cada una de las clases por asignatura, tenía una duración de 45 minutos y eran orientadas por la docente Brenda Romaña de acuerdo a los módulos diseñados por la UCO. Entonces, en el aula de clase las mujeres se organizaban por los respectivos CLEIS y la docente realizaba unas indicaciones en general para todas, y luego se acercaba a cada subgrupo para asignar y explicar diferentes actividades como lecturas y talleres de acuerdo a cada materia y a cada CLEI. La docente iba rotando por cada subgrupo para observar cómo iban con el desarrollo de las tareas, aclarando dudas al respecto. De acuerdo a esto, Yesica Barrientos decía,

“No tengo de que quejarme, cuento con una excelente maestra, un buen grupo de compañeras, en especial mi CLEI que siempre nos colaboramos, somos unidas y solidarias” (Línea de tiempo, Yesica Barrientos, mayo 2015).

Cuando transcurría el tiempo de sus actividades, las mujeres salían a las 10:00 a.m. para comer el refrigerio en compañía de sus hijos. Por su parte, la encargada de preparar los alimentos era la señora Esneda Ortiz perteneciente también a la Asociación de Mujeres Emprendedoras Cabezas de Familia AMECAFA. A las 12:00 del mediodía ellas almorzaban y a las 3:00 p.m. compartían otro refrigerio; esto es lo que hacía parte de las acciones afirmativas. Las clases terminaban a las 5:00 p.m.

Por otra parte, la metodología que permeaba las clases de las mujeres entre el 2014 y el 2015 también giraba alrededor del modelo SER -Servicio de Educación Rural-, como propuesta de educación Básica y Media para jóvenes y adultos en edad extra escolar y adultos del sector rural. De esta manera, durante estos dos años se vino trabajando con la misma metodología. Hasta el 2015 la docente no tenía una formación específica en género, pero expresó que tanto la Gobernación de Antioquia y la UCO, estaban en proceso de que cada uno de los docentes del proyecto de los diferentes municipios empezaran a formarse en el tema.

Además, dentro de la metodología se continuó con las acciones afirmativas con la intención de darle cumplimiento y garantía a la permanencia de las mujeres dentro del proyecto, por lo que se evidenció hasta el 2015 la pertinencia de dichas acciones, que estaban direccionadas a las particularidades que tenían la mayoría de las mujeres, y que fueron tenidas en cuenta para que pudieran participar del proyecto, demostrándose lo que representó para ellas ser tenidas en cuenta como mujeres adultas rurales, con realidades diversas.

En este sentido se puede decir que son las mujeres quienes permiten el desarrollo de las actividades que se proponen, pues son sus propios ritmos los que imperan en el transcurso del aprendizaje, construyendo conocimientos a individual y colectivamente, generando posibilidades entre ellas, en torno al compañerismo y la participación activa en su proceso educativo.

Además, es clave entender que son las mujeres quienes demuestran interés para que este proyecto siga en marcha, porque a pesar de sus límites personales, familiares y sociales, consideran importante continuar con su proceso educativo para fortalecer su autonomía y desarrollo personal, así para ellas es muy valioso tener la oportunidad de estudiar porque es una nueva apuesta en sus vidas, ya que la educación como práctica de libertad les permite

salir de la domesticación que las ha oprimido, convirtiéndose en sujetos con capacidad de pensar críticamente, de expresión, de acción y decisión.

1.3 Pasa el tiempo, hay un después que indica permanencia del proyecto

Es importante resaltar que ha habido una serie de acciones entorno a la permanencia del proyecto en el departamento de Antioquia. A partir de esto, y de manera general, se narrará alrededor de lo que ha permitido a que continúe, tanto desde la iniciativa de las mujeres como desde el apoyo de la institucionalidad.

Desde lo normativo a nivel departamental, en la Ordenanza N° 14 del 24 de agosto de 2015 de la Asamblea Departamental de Antioquia, por medio de la cual se actualiza la Política Pública para las Mujeres de Antioquia y se adoptan otras disposiciones afines entre el 2015-2020, en el artículo 7 se cita,

Para garantizar el acceso y permanencia de las mujeres rurales que por múltiples factores no han tenido acceso al sistema educativo o desertaron, se implementa la estrategia *La Escuela Busca a la Mujer Adulta*, para lo cual es necesario garantizar la oferta educativa directa o a través de la modalidad de cobertura por parte de la Secretaría de Educación, así como el desarrollo de acciones afirmativas que garanticen su desplazamiento al lugar de estudio, el cuidado de hijos/as menores y su alimentación (Asamblea Departamental de Antioquia, Ordenanza N° 14 de 24 de agosto de 2015, p. 3).

Además, el proyecto ha tenido una fuerte acogida por parte de las mujeres en Amalfi, tanto que a finales del 2015, tras la movilización ciudadana por parte de las mujeres del municipio, apoyada por la administración municipal, se consignó "*La Escuela Busca a la Mujer Adulta*", en el Plan Decenal para las Mujeres 2015-2025, dando así la posibilidad de su permanencia por diez años más, independientemente al cambio de administraciones municipales y gubernamentales.

Lo anterior ha sido impulsado por varias razones de las cuales, Yolanda Jiménez, encargada del proyecto en Amalfi da cuenta,

“Bueno la primera es que la deserción del proyecto ha sido mínima. Lo segundo es escuchar todos los sueños de las mujeres con este proyecto, ellas no solo aspiran graduarse de la Escuela Busca la Mujer Adulta, ellas aspiran continuar sus estudios en la universidad, entonces ya pues se viene como haciendo algunos proyectos también de acuerdo al plan decenal de las mujeres, cosa que se articule todo el proceso, que puedan continuar desde ya, sea con el Sena, con las diferentes instituciones. Qué estamos proyectando dentro del plan, pues como toda esa línea de educación para las mujeres desde la Escuela Busca la Mujer Adulta, luego generar los convenios con las instituciones de educación superior para que ellas puedan continuar con sus estudios” (Entrevista 2, Yolanda Jiménez, mayo 2015).

Así, el proyecto se empieza a pensar también desde la trascendencia a la educación superior, además de la posición de Yolanda Jiménez, respecto a la proyección de posibilitar la articulación con instituciones universitarias para que las estudiantes del proyecto continúen su formación académica, las mujeres expresan su deseo de realizar una carrera universitaria, Dora Luz Gutiérrez comparte,

“El proyecto lo conocí a través de una invitación que me mandaron de la escuela y ahí nos dijeron que había un proyecto para todas las mujeres que quisieran estudiar y así puedo finalizar mis estudios para salir adelante y así voy a verme una profesional. Me siento muy feliz porque el día sábado ya sé que lo saco para mí para educarme, aprender cosas nuevas y así salir adelante” (Línea de tiempo, Dora Luz Gutiérrez, mayo 2015).

Para concluir, se debe considerar que los cambios de gobierno tanto a nivel departamental como municipal, traen consigo efectos como la demora para comenzar las clases, la contratación de nuevo personal que debe conocer y retomar el proyecto, y renovación de los contratos con las diferentes instituciones que posibilitan la puesta en marcha del proyecto, como lo son en

este caso, la UCO, que brinda la planta docente y el material pedagógico, y los prestadores de servicios que proveen las acciones afirmativas.

Por su parte, las mujeres siguen a la espera del anuncio para su retorno a las clases, pero ahora, con la seguridad de que continuarán estudiando, debido a su movilización alrededor de la permanencia en el proyecto, soportada legalmente en el Plan Decenal 2015-2025.

CAPÍTULO II

"LA ESCUELA BUSCA A LA MUJER ADULTA", UNA PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA

“No centran, por ejemplo, la práctica educativa ni en el educando, ni en el educador, ni en el contenido, ni en los métodos, sino que la comprenden en la relación de sus varios componentes, en el uso coherente de los materiales, los métodos, las técnicas”
(Freire, 2008, p. 136).

En este capítulo se va a comprender el proyecto *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”* como una práctica socioeducativa, dotada de unos componentes que conversan alrededor de la transformación de las mujeres y su entorno. Inicialmente, se hará una contextualización general que permitirá ubicar el proyecto dentro de las características particulares de Amalfi. Seguidamente se hará la reconstrucción de los componentes de la práctica entre los años 2014 y 2015 y se describirán de acuerdo al proceso educativo, para luego concluir por qué el proyecto se configura como una práctica socioeducativa.

En primer lugar es primordial comprender que el proyecto está condicionado por el contexto de Amalfi que le hace ser una experiencia educativa diferente dado las características particulares del territorio, especialmente las del Corregimiento de Portachuelo donde está instalado, y que está dirigida a las mujeres adultas rurales habitantes del municipio. Es así como el **contexto**, es uno de los componentes más relevantes de la práctica socioeducativa, que se refiere a las condiciones económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales que caracterizan un entorno específico. En él, se ubican asuntos de tipo histórico y de tipo situacional (macro-micro); por lo que es un condicionante y eje transversal de la práctica social, su trayectoria y particularidades, territorios y cómo los sujetos ven su propia realidad, *“es fundamental para el abordaje, comprensión y prospectiva de las metodologías y métodos, pues las*

metodologías no se desarrollan en el vacío o en abstracto. Se construyen en cada momento, para situaciones (de tiempo y espacio) específicas” (Cifuentes, 2003, p.19).

Respecto a lo que plantea Ghiso, menciona Ruíz (2001), que el contexto se refiere a *“los lugares territoriales y espacio - temporales donde se desarrolla la práctica o es influida de una u otra manera”* (p. 9). Por lo tanto, este concepto se retoma en esta sistematización añadiendo que en el contexto se configuran situaciones y acontecimientos de carácter social, económico, político, cultural y ambiental que influyen en el sujeto y que caracterizan al territorio.

De esta manera, en el proyecto que se ubica en el municipio de Amalfi, participan mujeres adultas rurales nacidas en este lugar y provenientes de algunos municipios de Antioquia como Carolina del Príncipe, Medellín, Salgar, San Roque, Vegachí, entre otros. Algunas de ellas empezaron a habitar el territorio buscando nuevas oportunidades para mejorar su calidad de vida, y otras llegaron por consecuencias del conflicto social como el desplazamiento forzado y la violencia sexual. Así pues, el contexto social y político de Amalfi está fuertemente permeado por la coyuntura del conflicto armado que ha estado presente en el área rural de Colombia. Por consiguiente, en el año 2014 se evidenciaron algunas problemáticas asociadas a la violencia de género, como abusos sexuales, que han creado un clima de desconfianza e inseguridad en el corregimiento, como lo expresa la Coordinadora del proyecto María Isabel Echavarría,

“Ha habido unas situaciones que no podemos alejar que tienen que ver con el tema del conflicto armado en el territorio, Amalfi ha sido y sigue siendo uno de los municipios golpeados por el conflicto armado y con el tema de las violencias basadas en el género, para las mujeres es muy evidente. En este año se han presentado incluso muertes de mujeres y eso lleva a pensar que, sobre todo en estos territorios en donde hay estas situaciones, este tipo de

iniciativas, de procesos, de acciones con las mujeres son más que necesarios y que no es un asunto sólo de las mujeres, sino que se debe involucrar la administración municipal para que lo asuma como propio y se dé cuenta de ello, y así los procesos van a ser mucho más óptimos” (Entrevista 1, María Isabel Echavarría, abril 2015).

Además, respecto a otras problemáticas sociales del Corregimiento de Portachuelo, las mujeres de la práctica manifestaron que hasta el año 2015 existe prostitución y drogadicción, y muchas de ellas prefieren vivir lo más lejos posible del centro del corregimiento para que sus hijos no se vean afectados. También, el desempleo es una constante, por lo cual algunas personas optan por ingresar a las filas de los grupos armados que operan en el territorio, dejando sus estudios y sus familias.

Desde el contexto ambiental, el Corregimiento de Portachuelo es una zona plana, con caminos pantanosos debido a las condiciones del lugar geográfico, al clima frío y a la neblina proveniente de la represa Porce II cercana al municipio, de la cual surgen actividades económicas como la minera, la forestal, la agropecuaria y la energética, que benefician laboralmente a algunas de la mujeres. Además, dadas las condiciones ambientales y montañosas que presenta Amalfi, respecto a los medios de comunicación, las mujeres expresan que la señal de internet y de los celulares es regular, entonces cuando los habitantes quieren comunicarse por medio de estos dispositivos deben dirigirse hacia lugares muy lejanos y poco habitados para encontrar señal, lo cual resulta peligroso porque se han presentado casos de abuso sexual y robos como consecuencia de esto.

Respecto al contexto económico, las diferentes problemáticas sociales que se mencionaron, la desigualdad social y la falta de recursos económicos que generan pobreza y discriminación como consecuencias de las estructuras ideológicas, políticas, educativas y culturales, permean e influyen en la

cotidianidad de las mujeres de la práctica. En su mayoría, ellas son madres y se dedican a ser amas de casa. Otras, por ejemplo trabajan cultivando caña y café, en el trapiche panelero del corregimiento y en actividades mineras buscando oro en las quebradas de Amalfi, lo que les facilita obtener recursos económicos para sus necesidades básicas y familiares como alimentación y estudio de sus hijos. Algunas otras son madres cabeza de familia que trabajan durante largas horas toda la semana para luego tener la posibilidad de ir a estudiar el día sábado. De acuerdo a esto, Yolanda Vélez expresa,

“Yo trabajo de lunes a viernes en el restaurante de la institución educativa y eso es muy duro, porque hay que repartir 117 desayunos todos los días y uno llega a la casa ya cansado, y hay que hacer una cosa, hacer otra, cuidar animales. Porque uno en el campo le gusta tener sus gallinitas, tener sus cerditos, algo entonces para medio desvararse ahí con los hijos” (Entrevista 8, Yolanda Vélez, mayo 2015).

Por su parte hay quien se dedique a realizar otras labores, que desempeñan a veces junto con su familia, como Yesica López,

“Mi vida cotidiana es algo normal, hago los destinos de la casa y atiendo a mi hijo y a mi compañero de hogar, y algunas veces salgo a trabajar con ellos en el cultivo de caña y atiendo mi trabajo en la casa. Me desempeño en las labores de mi casa, mato un marrano cada ocho días los jueves y salgo a cobrarlo los domingos, tengo una máquina de hacer chances, giros, recargas, coso y arreglo zapatos y ropa, y estoy terminando mis estudios. He trabajado en diversos trabajos como administradora de una heladería, mesera de restaurante, entre otras” (Mural de retazos, Yesica López, mayo 2015).

Por otra parte, en el contexto cultural, las mujeres se enfrentan a lógicas patriarcales que suelen limitar su acción como sujetos políticos, la mayoría de ellas son amas de casa como ya se mencionó, muchas de ellas lo son porque sus padres indicaron que ese rol era el correcto para ellas. Además, es pertinente decir que, dichas relaciones de poder limitan el desarrollo humano y

la calidad de vida de las mujeres, vulnera sus derechos y les dificulta el acceso al conocimiento, dado que por el sistema y la cultura occidental, ellas se han sometido a sus hogares y han descuidado su formación académica básica, secundaria o universitaria. Su libertad queda relegada a las exigencias sociales, olvidando sus necesidades individuales. Sin embargo, desde el proyecto se busca transformar esas concepciones, las mujeres empiezan a generar una reflexión crítica sobre la importancia de la educación para su empoderamiento y reconocimiento de capacidades. En este sentido, Yolanda Jiménez Coordinadora de la Oficina de la Mujer en Amalfi expresa,

“Yo creo que una de las cosas más importantes es que el estudio abre oportunidades, no sólo es el conocimiento sino también la oportunidad de continuar adelante, la oportunidad de conocer sus derechos, de saber, de que a pesar de que son mujeres rurales, de que tienen muchos compromisos con sus hogares, el compromiso no es solamente de ellas, es de la familia completa. Entonces digamos que culturalmente en el área rural y justo acá en el municipio, pues todavía tenemos un pensamiento muy machista de que son las mujeres las que tienen que cocinar, las que tienen que barrer, las que tienen que cuidar a los hijos, entonces desde el mismo conocimiento que se les está dando a ellas como Escuela Busca a la Mujer Adulta, el compromiso es de toda la familia para que puedan salir adelante. Este programa les abre oportunidades en el tema educativo, porque la idea es que ellas sí puedan continuar estudiando, terminar su bachillerato y continuar en educación superior y también a nivel laboral, a nivel de emprendimiento, a nivel de capacidades. Entonces esa es una de las ventajas que tiene el proyecto” (Entrevista 2, Yolanda Jiménez, mayo 2015).

Es fundamental pues, partir del análisis del contexto de Amalfi para indagar y descubrir situaciones claves en el desarrollo de la práctica socioeducativa, puesto que son las mujeres quienes la materializan y la llevan a cabo, y además, quienes llevan consigo su propia historia de vida con particularidades similares y diferentes de acuerdo a su realidad social. Por lo tanto, el contexto es un componente transversal a la práctica porque permite situar y comprender otros componentes que tienen un significado especial como los sujetos, y

percibir en qué condiciones a nivel social, económico, político, cultural y ambiental se ubican dentro del proyecto.

En este sentido, las *Mujeres Adultas Rurales* de Amalfi como **sujetos** de la práctica socioeducativa se comprenden como sujetos políticos con capacidad de acción crítica y reflexiva sobre ellas mismas y el contexto que les rodea; con habilidades, destrezas y fortalezas que van desarrollando y potenciando durante el proceso de la práctica, que buscan su concienciación, emancipación y transformación, desde la construcción de saberes y conocimientos, y desde su experiencia de vida, reconociéndose a sí mismas, a los demás y a su entorno.

A partir de esto, Ghiso define que *“el sujeto de la práctica social no es un sujeto solitario, es una persona que se ubica “en relación” a una situación, a unos problemas, a unos grupos o instituciones, a unos saberes y conocimientos, a unas opciones políticas, económicas, culturales”* (Ghiso, 2006, p.4). Por su parte, María Isabel Echavarría, Coordinadora del proyecto hasta el año 2015, desde la percepción que tiene de las mujeres como sujetos políticos, expresa que,

“Desde la Secretaría de las Mujeres tenemos una premisa, que las mujeres son las protagonistas del desarrollo en sus territorios; entonces, nosotras siempre hemos trabajado desde aquí para sacar a las mujeres de ese imaginario que siempre se les ha visto como vulnerables, como pobrecitas, como ayudémoslas con una máquina plana, con una fileteadora, con esa visión de las mujeres para llevarlas a otra postura, es decir, que ellas se asuman como protagonistas del desarrollo, que ellas se asuman como líderes en sus territorios, como personas que a través de ellas se pueden transformar muchas situaciones. Porque siempre hay dichos populares, por ejemplo que el que educa a una mujer educa a una familia, pues, como tipos de estas cosas, pero realmente en la práctica eso cómo se traduce, o sea, sabemos de la importancia que tienen las mujeres en los procesos de socialización, en la construcción de sociedad, pero en el momento en que el Estado entre a trabajar con ellas realmente ¿cuáles son el tipo de acciones

que hay que emprender con ellas? En este orden de ideas, si nosotros partimos de la idea que son vulnerables, que son pobrecitas, pues así ellas se van a asumir como tales; pero entonces ¿cómo las vemos? como unas mujeres que han estado históricamente con un derecho vulnerado, que toda la sociedad en su conjunto tiene una deuda histórica con ellas, pero que son mujeres con mucho potencial, con las que se trabaja a través de la educación para lograr su empoderamiento y poder lograr eso, o sea, para poder lograr que ellas se asuman como esas protagonistas” (Entrevista 1, María Isabel Echavarría, abril 2015).

Así pues, en la construcción de esta sistematización, participaron 19 mujeres adultas rurales, con edades entre 20 y 59 años de edad, inscritas desde el año 2014 al proyecto. Algunas de ellas son solteras, otras casadas, separadas o viven en unión libre, en su mayoría tienen hijos, y participan en espacios como Juntas de Acción Comunal, Asociaciones de Mujeres y del Adulto Mayor.

En este sentido, Juliana Arango, Gloria Higueta, Yuly Durango, Doralba Ochoa, Yolanda Vélez, Nelly Flórez, María Patricia Arbeláez, Claudia Patricia Londoño, Mayherling Barrientos, Hellen Zapata, Dayana Zapata, Luz Magnolia Piedrahita, Yesica López, Margarita Álvarez, Alba Agudelo, Dora Luz Gutiérrez, Yesica Barrientos, Hilda Silva y Yolima Vásquez, son algunas de las 27 mujeres que entre los años 2014 y 2015 asisten a estudiar los días sábados de 8:00 a.m. a 5:00 p.m. a la Institución Educativa Rural Portachuelo. Algunas viajan en el transporte o “chivero” que pasa por el escuela, unas se bajan del carro y otras del capacete debido a que el carro va con muchas personas, y otras llegan caminando con sus zapatos empantanados debido a las condiciones ambientales en las que se encuentra el terreno por el cual transitan, algunas llevan a sus niños y niñas para dejarlos al cuidado de la guardería que tiene prevista el proyecto.

De esta manera, una a una va subiendo por un camino que llega a la Institución Educativa y van ingresando con sus morrales al salón en donde desarrollan sus

actividades con la profesora Brenda Romaña. Al transcurrir el tiempo de sus actividades las mujeres salen a las 10:00 a.m. a un receso de media hora, aquí en este espacio se les brinda un refrigerio, pues dentro de las acciones afirmativas del proyecto se establece velar por la alimentación de las mujeres. Entonces, las mujeres comen y comparten en el comedor de la institución educativa. Cuando terminan de comer, cada una recoge el plato y el vaso y se dirigen a la cocina para entregarlos a la persona que prepara los alimentos. Luego, aprovechan el tiempo para dialogar con sus compañeras y las que tienen hijos e hijas los visitan en la guardería que está ubicada en otro salón. Cuando termina el descanso, ingresan puntualmente al salón para continuar sus clases.

Transcurre el tiempo de sus actividades, llegan las 12:00 del mediodía y las mujeres salen del salón para almorzar en compañía de sus hijos. Durante este tiempo aprovechan para descansar y hablar entre ellas. Luego regresan a la 1:00 p.m. al salón y continúan con sus clases hasta las 5:00 p.m., cerrando su día en la Escuela compartiendo un refrigerio.

Tras la visita a Amalfi y la información recreada, se pudo evidenciar que son mujeres que poseen saberes y conocimientos que han adquirido a través de su experiencia, de su historia de vida; que cuentan con la energía y los deseos de potenciar sus conocimientos previos, con la capacidad de auto reconocimiento como sujetos de derechos y deberes, además, son mujeres que desafían las lógicas patriarcales dominantes en el territorio antioqueño, que las ha alejado de espacios educativos para su esparcimiento y aprendizaje continuo. Por su parte, la docente del proyecto reconoce en ellas:

“Que son muy responsables, emprendedoras, manejan mucho lo que tiene que ver con la parte del compañerismo, cooperativismo, son unas mujeres muy especiales de verdad que sí, se trabaja muy bien con ellas. Otro valor a

resaltarse también, es que son muy amorosas” (Entrevista 3, Brenda Romaña, mayo 2015).

Brenda Romaña, la docente que acompaña el proceso educativo de las mujeres, es quien comparte algunas de las características de ellas, evidenciando que además de existir una relación educador-educando, comparten sentimientos que se forjan en el transcurso del proyecto. Es de esta manera como se puede entender que los procesos educativos son, quizá, algo más que un asunto académico; en ellos se alimenta y potencia el ser, que lleva a que los sujetos fluyan y confluyan, y así puedan reconocer en sí mismos y en otros el protagonismo que poseen cada uno en los espacios que frecuentan y que les permiten desenvolverse ampliamente en lo que respecta a su propia realidad.

En consecuencia a lo anterior, las **intencionalidades** de la práctica socioeducativa son el eje fundamental del proceso educativo de las mujeres porque orientan el proyecto a su empoderamiento que parte del proceso de emancipación, de concienciación y de transformación de cada una de ellas; por medio de la cual se genera una visión crítica, reflexiva y liberadora de sí mismas y de su realidad cotidiana, lo que les permite su auto reconocimiento, autonomía, toma de decisión, participación, reconocimiento de sus potencialidades y conocimientos para comprender e interpretar sus necesidades individuales y colectivas, y los acontecimientos y las problemáticas de su contexto que giran entorno de ellas.

Así pues, las intencionalidades son los propósitos de la práctica socioeducativa que *“están conformadas por los diversos fines, objetivos y metas con que se aborda el objeto: la atención de problemáticas y la relación con l@s sujet@s”* (Cifuentes, 2003, p.8) y dice también *“las intencionalidades dan dirección y sentido a la acción”* (Cifuentes, 2003, p.9). En este sentido, señala Ruíz (2001)

que para Ghiso, la intencionalidad está dirigida a *“los sentidos, intereses o motivaciones que orientan las prácticas”* (p. 9). En las intencionalidades que ha direccionado esta práctica socioeducativa entre los años 2014 y 2015, se encuentra que,

“El proyecto lo que busca desde lo más básico, es que las mujeres, que un grupo de mujeres rurales de Antioquia, puedan culminar su educación básica y media, y con ello aumentar sus posibilidades de empoderamiento, de desarrollo humano, que a través de la educación ellas puedan contribuir al desarrollo también de sus territorios y puedan empezar desde sus propias vidas, a asumirse como líderes, como mujeres, y eso seguramente es lo que van a proyectar en sus familias, en su sociedad, y con esto disminuir también el maltrato, las violencias basadas en el género” (Entrevista 1, María Isabel Echavarría, abril 2015).

De esta manera, se evidencia que las intencionalidades de la práctica responden a una parte de las necesidades que demandan las mujeres que se originan por la violencia y la discriminación de género desde los diferentes contextos, lo que implica pensar en su participación política para superar la vulneración de sus derechos y desigualdades sociales, a través de la educación de adultos que exige unas dinámicas cambiantes y diferentes a la educación tradicional y que plantea otras formas distintas de educar. Relacionándose con la educación liberadora,

La alfabetización al igual que toda tarea de educación, no puede ser concebida como un acto mecánico, mediante el cual el educador “deposita” en los educandos palabras, sílabas y letras. Esto no tiene nada que ver con la educación liberadora (Freire, 2007, p. 12).

Así es como el proyecto se caracteriza por enfocarse en el proceso de cada una de las mujeres participantes, propendiendo por sus necesidades individuales, su autonomía, la confianza en sí mismas, su capacidad de liderazgo, su

reconocimiento como mujeres protagonistas de la práctica; siendo así, las intencionalidades, las que dan lucidez y pertinencia al desarrollo del proyecto. Por otro lado, como otro de los componentes con un eje transversal en la práctica socioeducativa, se encuentra la **fundamentación** que se comprende desde Rosa María Cifuentes (2003), como el conjunto de paradigmas, teorías y enfoques que dan soporte y permiten leer, entender y dar sentido a la realidad, el ser humano y las relaciones sociales y por lo tanto orientar la práctica. Por su parte, es importante mencionar desde el referente normativo que partiendo de la Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 67 se establece “*La educación es un derecho de la persona [...] con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura*” (p.23).

Además, para hablar de la normatividad existente en Colombia sobre educación de adultos, se puede resaltar la *Ley 115 de Febrero 8 de 1994* que se expide como Ley General de Educación en Colombia, y hace referencia a que “*la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes*” (Mineducación, art. 1, 1994). Además, en la ley se establece “*El Ministerio de Educación Nacional fomentará programas no formales de educación de adultos, en coordinación con diferentes entidades estatales y privadas, en particular los dirigidos al sector rural y a las zonas marginadas o de difícil acceso*” (Mineducación, art. 54, 1994).

También, en cuanto a lo que gira alrededor de lo normativo que fundamenta el proyecto, se retoman tres artículos relevantes del Decreto 3011 de Diciembre 19 de 1997 por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos, estos son los artículos 2, 4 y 6¹, que sustentan el derecho

¹ Artículo 2: La educación de adultos es el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas

de los adultos a la educación, teniendo en cuenta sus experiencias previas, la posibilidad de desarrollar capacidades para interpretar la realidad y actuar frente a ella, a través del aprendizaje de diversas áreas como matemáticas, ciencias naturales, entre otras.

Seguidamente, respecto a la fundamentación del proyecto que está orientada a la educación de adultos, especialmente a las mujeres adultas rurales, y que ha permeado la práctica entre los años 2014 y 2015, María Isabel Echavarría expone,

“Digamos que desde una perspectiva no documentada, pero a través del trabajo en los diferentes municipios con las mujeres, realmente este proyecto conversa mucho con fundamentos de la Pedagogía, conversa demasiado con todo el Enfoque del Desarrollo Humano, o sea, con todas las teorías del desarrollo humano sobre todo desde el Enfoque de las Potencialidades, y podría ser uno de los ejes conceptuales que podrían orientar, y actualmente, desde todo lo que es la sombrilla de “Antioquia la más educada 2012-2015” que promueve principios como la legalidad, donde la educación es el eje central, entonces en este orden de ideas, todos los principios de Antioquia la más educada se ven reflejados también en la puesta en marcha de este proceso” (Entrevista 1, María Isabel Echavarría, abril 2015).

Ampliando la parte de la fundamentación que expone María Isabel Echavarría, la Pedagogía,

circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales (Mineducación, 1997).

Artículo 4: Son propósitos de los programas de educación de adultos: [...] Recuperar los saberes, las prácticas y experiencias de los adultos para que sean asumidas significativamente dentro del proceso de formación integral que brinda la educación de adultos (Mineducación, 1997).

Artículo 6: La alfabetización es un proceso formativo tendiente a que las personas desarrollen la capacidad de interpretar la realidad y de actuar, de manera transformadora, en su contexto, haciendo uso creativo de los conocimientos, valores y habilidades a través de la lectura, escritura, matemática básica y la cultura propia de su comunidad (Mineducación, 1997).

Se refiere a prácticas educativas concretas realizadas por educadores y educadoras, profesionales o no. Viene a ser el propio acto de conocer, en el cual el educador y la educadora tienen un papel testimonial en el sentido de rehacer frente a los educandos y con ellos su propio proceso de aprender a conocer. Al mismo tiempo, pedagogía se refiere a un conjunto de saberes, siempre vinculados a la práctica (Streck, 2010, pp. 384-385).

En cuanto al Enfoque de Desarrollo Humano, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2005) lo define de acuerdo a Amartya Sen como *“el proceso de ampliación de las opciones de las personas y mejora de las capacidades humanas”* (párr. 4), para tener acceso a la educación y a un nivel de vida digno, participar en su comunidad y en las decisiones que afecten sus vidas.

También desde el PNUD (2005), el Enfoque de las Potencialidades se define como una perspectiva que *“busca promover el máximo aprovechamiento posible de las capacidades, recursos y valores que las sociedades disponen o están dispuestas a conseguir para mejorar sus condiciones de vida”* (párr. 11).

Esto manifiesta que la fundamentación del proyecto es básica y está relacionada con componentes como los sujetos, las intencionalidades y la metodología, pero es necesario dar cuenta de que no es suficiente como cimiento de todo lo que implica el proceso educativo de las mujeres participantes y de la práctica socioeducativa, pues en ésta hay unas intencionalidades marcadas con fuerza, como posibilitar el desarrollo personal de las mujeres, generar espacios para reivindicar su derecho a la educación y a la participación en la transformación propia y de su entorno, pero se evidencia que no existe una fundamentación clara que oriente o permee el proyecto como tal. Además, el material pedagógico con que se cuenta para la metodología tampoco lo refleja; por ejemplo, el Enfoque de Género del que se hablará más adelante, no es visible en dicho material. Por tanto, hay una desarticulación

entre la fundamentación del proyecto y la metodología, este aspecto a potenciar se desarrollará en el cuarto capítulo.

Por lo anterior, se puede dimensionar la importancia que tiene este componente de fundamentación en el proceso, pues comprende las bases teóricas y conceptuales que le dan soporte a cada aspecto de ella, como las concepciones de sujeto y de contexto y la metodología que orienta su accionar, además está inmersa en los procesos de reflexión y análisis que el desarrollo de la práctica implica. Por consiguiente, la fundamentación tiene mucha relación con el contexto de la práctica, pues los enfoques están direccionados a comprender las realidades sociales de las mujeres, pues por ejemplo desde el Enfoque de Desarrollo Humano, Manfred Max Neef (1993) plantea desde el Desarrollo a Escala Humana, cuatro satisfactores y nueve necesidades “*Ser, tener, hacer y estar. Subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad*” (p.28, 29). Desde aquí, se analiza la responsabilidad social que tiene el proyecto con las mujeres desde el reconocimiento de sus derechos, desde el mejoramiento de su calidad de vida y su empoderamiento a través de la práctica.

Además, es importante analizar desde una lectura crítica y contextualizada, como el proyecto está orientado por un discurso institucional que ha regido el hacer académico de las mujeres, fijando normas e influyendo en sus actividades cotidianas, ya que deben cumplir con unos requisitos para acceder a estudiar, como por ejemplo ser mayores de edad, vivir en el municipio de Amalfi, asistir a todos los encuentros programados por la docente. Sin embargo, resulta ser un espacio para las mujeres estar allí interactuando, que tiene unas dinámicas donde ellas como participantes son quienes a través del conocer y el hacer durante sus encuentros, generan un diálogo de saberes no solamente desde lo educativo sino también desde sus aprendizajes individuales y colectivos que

expresan tanto en las clases como en sus espacios de descanso en la Escuela, que ponen en práctica con ellas mismas y sus familias.

En lo que respecta a la **metodología**, se puede decir que ésta se ubica en un nivel abstracto y amplio en el que dialogan los componentes de la práctica y en el que conversan la teoría y la práctica,

Agrupar los principios teóricos y epistemológicos así como los métodos para conocer o actuar sobre una realidad, tiende a ser de carácter general y en consecuencia no siempre ofrece procedimientos.

Los métodos se refieren al concepto de estrategias, procedimientos y técnicas que guían la acción con una finalidad determinada no es la actividad en sí misma, sino la manera de llevar a cabo; suponen un camino a seguir para alcanzar un fin (Cifuentes, 2003, p.13, 14).

En este sentido el método orienta la comprensión de la práctica social que lo determina de acuerdo a las particularidades del contexto; el método se ve materializado en las técnicas. Por consiguiente, respecto a los lineamientos de la práctica entre los años 2014 y 2015, se puede decir que,

“La Escuela Busca a la Mujer Adulta tiene dos componentes, uno que es el tema de las acciones afirmativas para la permanencia y otro el tema de la cobertura educativa. A nivel de la cobertura educativa la Secretaría de Educación de Antioquia se apoya de la Universidad Católica de Oriente como operador del proceso, y en este orden de ideas, ya los procesos pedagógicos se están llevando a cabo en el territorio con las mujeres, ellos manejan una metodología que es el modelo SER -Servicio de Educación Rural- este es una metodología que se viene trabajando y que tiene elementos de la Escuela Nueva, es un modelo flexible, porque para las mujeres es necesario tener esa flexibilidad; y el componente que marca la diferencia con este proyecto es que se incorpora el Enfoque de Género en el proceso, no hace parte del modelo SER como tal, pero es como el valor agregado de este proyecto. En la actualidad se viene desarrollando un proceso que se llama “La Hora de la Mujer” o “Cátedra de Género” que es donde se trabaja con las mujeres desde sus vivencias, desde sus propias narrativas esa conciencia

del ser mujer con ellas. En este momento el proyecto entonces desde esa parte de cobertura está orientado desde ese modelo” (Entrevista 1, María Isabel Echavarría, abril 2015).

De esta manera, según el Ministerio de Educación Nacional (2016), el modelo SER o Servicio Educativo Rural es un *“Modelo educativo de educación básica primaria, secundaria y media para personas jóvenes y adultas (Decreto 3011/97) de los sectores rurales y campesinos”* (párr. 1), que definen las líneas de formación y núcleos temáticos a través de materiales pedagógicos que integran el área de la educación y el currículo desde el desarrollo humano, social, comunitario y productivo, lúdico, científico y tecnológico.

Por su parte, según Colombia Aprende (2016), Escuela nueva *“Es un modelo pedagógico que surgió en Colombia en la década de los años 70, como respuesta a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país”* (párr. 1). Aquí surge la figura del maestro multigrado que atiende varios grados a la vez. Para la metodología, el docente y los estudiantes reciben una guía para su formación, y en la práctica realizan tres tipos de actividades claves. *Actividades básicas* que buscan detectar qué tanto sabe el docente sobre el tema que va a abordar junto con los estudiantes, *actividades prácticas* a través de textos que se incluyen en la guía, el docente elabora unos saberes que transmite a los estudiantes, y *actividades de aplicación* que llevan a la práctica los conocimientos adquiridos del docente y estudiantes.

Por su parte, según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO (2016) el Enfoque de Género *“considera las diferentes oportunidades que tienen los hombres y las mujeres, las interrelaciones existentes entre ellos y los distintos papeles que socialmente se les asignan”* (párr. 1).

De acuerdo a la Secretaría de las Mujeres de la Alcaldía de Medellín, la Cátedra de Género aborda las problemáticas que sufren las mujeres con el fin de disminuir las barreras de acceso a la justicia que enfrenta este grupo poblacional. Esta cátedra es dictada dentro del proyecto cada vez que la administración departamental envía material para ello, las mujeres expresan que les ha permitido ampliar su visión alrededor de sus derechos y la toma de decisiones en casa.

Pasando a lo que se refiere a las acciones afirmativas, que desde la institucionalidad fueron propuestas y permean al proyecto,

“Metodológicamente hablando, se resume en unos asuntos administrativos ¿en qué sentido? En que éstas acciones afirmativas que son la alimentación, el cuidado de los niños y las niñas y el transporte para las que vivan más lejos, cada municipio tiene un enlace y cada alcalde lo prioriza por medio de una propuesta de acuerdo con el presupuesto que le fue asignado y de acuerdo con las necesidades de las mujeres pues en el territorio, porque si vamos al caso de Amalfi, la mayoría de las mujeres viven muy cerca, entonces para qué vamos a priorizar un asunto de transporte cuando realmente todas viven cerca de la Institución Educativa. Entonces, esa metodología es a través del municipio que hace una propuesta, y con base a esa propuesta se asigna todo lo que es el convenio y ya proceden a incluirlo como unas medidas complementarias al trabajo educativo” (Entrevista 1, María Isabel Echavarría, abril 2015).

Con relación a lo que se entiende como acciones afirmativas y llevándolo a la experiencia de las mujeres participantes, Yesica López comparte que en el año 2014,

“En este año volví a darme la oportunidad de estudiar ya que nos brindaban muchos recursos para continuar nuestros estudios en poco tiempo, algunos de estos recursos son: un refrigerio en las horas de la mañana, el almuerzo, otro refrigerio en las horas de la tarde, una manipuladora de alimentos para el almuerzo y los refrigerios, y una señora para el cuidado de los niños menores

de 8 años y mayores de 2 años, mientras que las madres de familia estudiamos y tenemos la fortuna de tener una profesora muy comprensible y muy dedicada, y el tiempo de estudio es los sábados de 8:00 a.m. a 5:00 p.m., gracias a esto he podido seguir con los estudios” (Línea de tiempo, Yesica López, mayo 2015).

Por todo lo anterior, se ubica que el proyecto cuenta con el apoyo de diversas instituciones que facilitan el desarrollo de las actividades del proceso, y principalmente cuentan con el apoyo de las administraciones municipales, como la de Amalfi, convirtiéndose en uno de sus aliados para que el proyecto se lleve a cabo. Es de esta manera como también se encuentra que las acciones afirmativas mencionadas anteriormente son elementales en el avance de las mujeres en la práctica, pues se enfocan en aspectos claves que permiten la constancia de las ellas en el proceso educativo.

Por otro lado, como se mencionó en el primer capítulo, las mujeres están divididas por subgrupos en la misma aula de clase de acuerdo al Ciclo Lectivo Especial Integrado CLEI que estén cursando. Así, según el Ministerio de Educación Nacional (2016) *“son unidades curriculares estructuradas, equivalentes a determinados grados de educación formal regular; constituidos por objetivos y contenidos pertinentes, debidamente seleccionados e integrados de manera secuencial para la consecución de los logros establecidos en el respectivo PE²”* (párr. 3). Por lo tanto, se estudia por CLEIS debido a que toda institución estatal o privada que ofrezcan programas de educación para adultos y estén autorizadas por la Secretaría de Educación para ello, deben seguir lo consignado en el Decreto 3011 de 1997.

Respecto al material pedagógico, es pertinente señalar que en la metodología usada para el transcurso de las clases, las mujeres llevan a cabo sus

² Proyecto Educativo Institucional.

actividades académicas guiadas por módulos de estudio diseñadas como soporte y respaldo de cada una de las áreas que cursan como lengua castellana, inglés, ciencias sociales, matemáticas, entre otras. Estos módulos son diseñados por la UCO. Sin embargo, desde la Secretaría de las Mujeres de Antioquia se han hecho ciertas recomendaciones alrededor de los módulos, ya que el proyecto está orientado por el Enfoque de Género, pero el contenido de las cartillas que guían el proceso de aprendizaje no se ve permeado por éste, si no por una metodología de enseñanza tradicional, pues hay particularidades que se dotan de las lógicas machistas y patriarcales como al momento de ejemplificar ejercicios matemáticos, por ejemplo: Don Pedro tiene 25 naranjas y le vende 15 a don José, ¿cuánto le queda? Por esto se refleja una contradicción en torno a cómo se propone educar y qué se quiere promover en el proyecto desde el reconocimiento de las mujeres y sus derechos.

Esto requiere relevancia en torno a la reflexión que se puede hacer de los discursos instaurados y naturalizados que invisibilizan a la mujer, su actuación y participación en espacios sociales. Así es como se ve imprescindible la revisión permanente para el crecimiento de la práctica socioeducativa, con el fin de dotarla de pertinencia y coherencia para ser asertivos en cada una de las propuestas e intervenciones que se desean realizar, en cuanto al Enfoque de Género que quiere brindarle la institucionalidad.

Por consiguiente, los **contenidos y mensajes** se instauran como un componente más de la práctica socioeducativa. Aquí, también plantea Ghiso citado por Ruíz (2001) que este componente *“es la información que circula en una práctica, los códigos, mensajes, las emociones o sentimientos que tienen los sujetos, incidiendo en las relaciones y dinámicas de la práctica”* (p. 9).

Para la práctica, los contenidos están enmarcados en lo que señala Ghiso, junto con las vivencias, formas de comunicar, expresar, dialogar e interaccionar de

las mujeres adultas rurales estudiantes. Por tanto, se evidencia dentro de la práctica cómo las mujeres a través de ésta desarrollan habilidades, fortalezas y capacidades desde su discurso oral, gestual y escrito con relación a la práctica. Así dan cuenta de las transformaciones que han tenido al ingresar al proyecto, relacionadas con su vida, su familia y su entorno.

Dichas transformaciones de las cuales se dará cuenta en el próximo capítulo, están ligadas a la cotidianidad de las mujeres, un ejemplo de ello es que, según sus voces, antes estaban más dedicadas al hogar, a sus roles de madre, esposa y ama de casa, por lo que no les quedaba tiempo para realizar otras actividades para su esparcimiento. Luego, al ingresar al proyecto, denotan incertidumbre dado que hacía mucho tiempo no estudiaban, porque en algún momento tuvieron que abandonar sus estudios o porque no habían tenido la oportunidad de acceso a espacios educativos para culminar su educación básica o secundaria. Así, a medida que pasa el tiempo en el proyecto, se relacionan con sus compañeras, cambian sus hábitos cotidianos, tienen nuevas tareas y compromisos con su proceso educativo, como Yolanda Vélez quien expresó,

“Eso es lo que uno se pone a pensar ahora, de que ya con esta nueva oportunidad que hay, yo le digo a las otras madres que estudien, que es una oportunidad buena, porque es un fin de semana, las que no trabajan un fin de semana tienen toda la posibilidad de estudiar, yo les digo estudien, salgan adelante, nunca es tarde para estudiar. Yo les dije, una viejita que presentaron por las noticias se graduó de la universidad como de 80 años ¿por qué no nos vamos a graduar? Si nosotros estamos un poquitico no tan jóvenes” (Entrevista 8, Yolanda Vélez, mayo 2015).

También se hace evidente que las mujeres tienen como reto terminar sus estudios y graduarse, para poder construir junto a sus hijos, acompañándolos en sus tareas escolares, como se expresa a continuación,

“Tengo que ser capaz de terminar tan siquiera mi primaria, porque si yo tengo un niño de 14 años que tiene problemas de aprendizaje y si yo casi no sé nada, tampoco le puedo colaborar a él, entonces yo pienso que yo tengo que ser capaz, no solamente por mí, por él también” (Entrevista 7, María Arbeláez, mayo 2015).

Por su parte, Yolanda Jiménez, Coordinadora del tema de mujer en el municipio de Amalfi, expresa desde su discurso,

“Lo otro es que ya las mujeres creen en sus sueños, ya no es como era antes que hay no yo que voy a ser capaz de estudiar, yo ya estoy muy vieja para eso, yo ya para qué estudio, ya si le están viendo la importancia para qué estudian, para qué tienen que estudiar entonces abren los sueños” (Entrevista 2, Yolanda Jiménez, mayo 2015).

Culminando este componente, vale decir que a través del discurso de las mujeres participantes del proyecto es como se puede reconocer y demostrar que son ellas las que más disfrutan este proceso, realizado con ellas y para ellas, quienes a pesar de las dificultades propias de su entorno, como las condiciones contextuales, logran demostrar que más que la necesidad de estar en este espacio educativo, son las ganas de valorarse y transformarse las que las motiva a seguir adelante con el proyecto.

Seguidamente, los **ámbitos de resultados** como un componente más de la práctica socioeducativa, dan cuenta específicamente de los resultados que se generan desde la práctica, de acuerdo con Ghiso, citado por Ruíz (2001), *“son los cambios, las transformaciones de las condiciones sociales o de los sujetos y sus relaciones”* (p.10). Además, señala Ghiso (1998) que el interés que direcciona la sistematización como proceso de construcción de conocimiento sobre una práctica social, y los principios éticos que lo enmarcan son eminentemente emancipadores y transformadores.

De esta manera, hasta aquí se ha podido vislumbrar que la participación de las mujeres en el proyecto ha logrado movilizarlas en torno a la continuación de sus estudios, ha posibilitado la transformación de sus dinámicas cotidianas y ha permitido la posibilidad de pensar en la articulación con otras entidades de educación para la continuación de su formación sea a nivel técnico y/o universitario. Por tanto, Brenda Romaña la docente del proyecto en Amalfi plantea que la participación de las mujeres en la Escuela,

“Le ha permitido ya a las estudiantes utilizar bien el tiempo libre que les quedaba, educarse, buscar nuevas fuentes de empleo, proyectarse a nivel laboral y también a nivel familiar. Desde que están en el proyecto se han vuelto mujeres más líderes en sus hogares, en la misma comunidad, ya se expresan mucho más fácilmente, y la motivación es mucha, con la expectativa de que el proyecto se amplíe, no solamente terminar el bachillerato sino que continuar con programas especializados” (Entrevista 3, Brenda Romaña, mayo 2015).

Por lo anterior, se debe reconocer el interés que se tiene por las mujeres que han tomado la decisión de formarse a nivel educativo, pues las oportunidades deben generarse también desde las entidades del Estado, responsables de garantizar los derechos de la ciudadanía, y así motivar a los sujetos a participar. Abrir caminos hacia la movilización y socialización se convierte en un eje fundamental para la transformación social, donde todas y todos tengan las posibilidades de potenciarse, y por lo tanto contribuir a su reconocimiento político.

Luego, tras hacer la descripción y el análisis de los componentes de la práctica socioeducativa, se puede vislumbrar la manera en que juntos se articulan y conforman una práctica socioeducativa. Ghiso (2006) argumenta que una práctica social es llevada a cabo por sujetos autónomos, sujetos del saber más que del hacer, que van develando, narrando, comprendiendo y explicando lo que hacen. Además, la noción de sujeto está mediada por la forma como se

concibe o se define al otro “desde el *“carente y necesitado”*, en tal sentido objeto, hasta el *“talento humano que puede ser potenciado”* como sujeto, a quien se le reconocen capacidades de reflexionar y resolver creativamente problemas de la propia existencia” (Cifuentes, 2003, p.7); es el reconocimiento y visibilización del otro como agente protagónico y sujeto de derechos, activo y con potencialidades.

Lo anterior se ve expresado en las intencionalidades del proyecto como tal y en lo que manifiestan las mujeres, lo que sienten estando en su Escuela y lo que ha posibilitado también, cambios internos, desde la toma de decisiones en casa, que influyen también en su entorno, en la participación en Juntas de Acción Comunal, en las transformaciones de las dinámicas familiares y en sus proyecciones personales, aspectos en los que se ahondará en el próximo capítulo.

Así, a medida que se fue recreando toda la información que está relacionada a los componentes de la práctica socioeducativa, se hizo consciente que el proyecto está articulado también con la Educación Popular, porque hace *parte de un compromiso histórico*, por lo que se recupera la memoria histórica de las mujeres adultas rurales a partir de la comprensión de los imaginarios, las costumbres y prácticas propias del sistema patriarcal inscritas en el contexto cultural que ha permeado, limitado y vulnerado sus derechos. Parte de *un compromiso político* desde su reconocimiento como mujeres políticas ubicándolas en espacios de participación y toma de decisión. Parte de un *compromiso ético* que debe reconocer su importancia como mujeres con derechos e igualdad de condiciones, y de un *compromiso pedagógico* que reconoce su lugar, sus roles, sus saberes, sus experiencias, sus capacidades, habilidades y destrezas.

Por lo tanto, en esta práctica socioeducativa las mujeres como **sujetos** son las que la construyen por medio de sus acciones e interacciones entre ellas y la docente. Son las mujeres quienes recrean la práctica con sus saberes, con sus conocimientos previos y con la conjunta construcción de aprendizajes, que hacen posibles cambios individuales, al relacionarse y participar en este espacio, porque se reconocen y son reconocidas como sujetos políticos, donde expresan lo que piensan, lo que sienten y lo que viven en su contexto cotidiano.

De esta manera, el proyecto *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”* se configura como una práctica socioeducativa porque al estar articulado con una serie de componentes que se relacionan entre sí, conforman un conjunto de acciones y procesos intencionados a la transformación de las realidades de las mujeres por medio de la educación, específicamente desde la alfabetización de adultos, que permite la continuación de sus estudios de básica y secundaria, y desde la cual se dirigen las actividades de los CLEIS con unas intencionalidades claras que buscan que las mujeres puedan graduarse, continuar sus estudios superiores y seguir avanzando hacia nuevas oportunidades laborales, generando nuevas opciones de vida para ellas.

También se configura como una práctica socioeducativa, porque a través de las transformaciones en las mujeres se generan cambios individuales y colectivos, creando autonomía, reconocimiento, posicionamiento de ellas en su proceso educativo, en los espacios sociales donde participan en la toma de decisiones, como en la familia, las juntas de acción comunal, las asociaciones de mujeres y de adultos mayores. Además, porque durante el proceso se construyen conocimientos y aprendizajes colectivos entre los educandos y el educador, generando un constante diálogo de saberes en el ejercicio de su propia práctica, que comparten en su espacio cotidiano.

Además, se configura como una práctica socioeducativa, porque las mujeres expresan reflexiones críticas desde el ser, el hacer, el pensar y el sentir de cada una de ellas a partir de su proceso, cuestión que también genera saberes y experiencias que surgen del contexto y que han sido construidas y reconstruidas histórica y socialmente.

Finalmente, el proyecto se configura como una práctica socioeducativa porque como experiencia social y educativa, genera en las mujeres participación, interacción, acción colectiva y un compartir con las personas con quienes se relacionan en su espacio. Además permite la potenciación y el fortalecimiento de sus saberes y conocimientos, que orientan sus actividades en el proceso educativo y en su vida cotidiana, logrando la visibilización de sus derechos como mujeres.

CAPÍTULO III

APRENDIZAJES ALREDEDOR DEL PROYECTO: EL EMPODERAMIENTO COMO SU PRINCIPAL ALCANCE

“La gran generosidad sólo se entiende en la lucha para que estas manos, sean de hombres o de pueblos, se extiendan cada vez menos en gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. Y se vayan haciendo así cada vez más manos humanas que trabajen y transformen el mundo”
(Freire, 2005, p. 41).

En este capítulo se comprenderán los aportes del proyecto *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”* para el empoderamiento de las mujeres adultas rurales del municipio de Amalfi, conversando alrededor de tres subcategorías claves en la práctica socioeducativa: concienciación, emancipación y transformación, conceptos que serán fundamentados desde la perspectiva Freireana. Además, se presentarán los alcances, los logros y aprendizajes del proyecto, que han surgido en el proceso educativo en Amalfi, Antioquia, teniendo en cuenta el empoderamiento como el alcance principal de la práctica socioeducativa.

En primer lugar, en la práctica socioeducativa se encuentran una serie de *alcances y logros* en torno al proceso que se ha desarrollado en Amalfi, que han nacido desde las mujeres participantes, la Administración Municipal y la Administración Departamental, donde se reconocen aspectos positivos que han potenciado el proyecto y que permiten que la experiencia en el municipio sea de carácter importante para las mujeres porque, entre otras cosas, les permite participar y terminar el ciclo de secundaria. De esta manera, se puede dar cuenta en un primer momento del testimonio de Yesica Barrientos, quien cuenta,

“Ya no veo tan lejana la idea de graduarme, pero el cambio más grande es que ya no trabajo y pienso solo en los demás, ya también estoy haciendo

algo por mí y le doy más importancia a mi futuro” (Línea de tiempo, Yesica Barrientos, mayo 2015).

Yesica Barrientos argumenta en su testimonio cómo a raíz de su participación en el proyecto se ha transformado su forma de pensar y pensarse, y es un claro ejemplo de los cambios más significativos que vivencian varias de sus compañeras de clases. Por esta razón es importante mencionar que los logros y alcances de las mujeres que participan se avizoran desde lo más individual y personal, que influyen directamente en aspectos más amplios de su cotidianidad, como la potenciación y transformación de su ser, continuar cursando un estudio de educación superior y tener la posibilidad de acceder a una oportunidad laboral que le genere bienestar.

En el ámbito institucional se ha llegado a unos acuerdos y compromisos entre la Gobernación de Antioquia, las secretarías y la administración municipal de Amalfi. Por su parte, la Secretaría de Educación es el ente encargado de la cobertura educativa y de garantizar los cupos de las mujeres para que ingresen al proyecto, la Secretaría de Equidad de Género le compete las acciones afirmativas para la permanencia de las mujeres, y a la alcaldía quien dispone de los recursos presupuestales con los cuales cuenta, le corresponde subcontratar con otras personas o instituciones para llevar a cabo las garantías para que esta práctica permanezca en el tiempo y permita la permanencia de las mujeres en el proyecto.

Es así, como María Isabel Echavarría (2015), expresa que el proyecto ha sido muy bien recibido en el municipio de Amalfi, se cuenta con un excelente acompañamiento y acogida por parte de la alcaldía municipal, además, plantea que las historias de las mujeres son maravillosas, alrededor de lo que ha pasado en sus vidas luego de ingresar al proyecto, porque ha generado cambios individuales y sociales que les permite tomar conciencia sobre su rol

de mujer, apostar por la defensa de sus derechos y continuar sus estudios, luchando por sí mismas y por sus familias. Además, agrega María Isabel Echavarría que,

“Ha sido un proyecto que además de permitirles a las mujeres acceder y permanecer en el sistema educativo, les permite otras formas de ver el mundo, ¿en qué sentido? que se trabaja con ellas sobre esa conciencia de ser mujer, lo que para ellas implica el reconocimiento de las violencias basadas en el género porque para muchas de las mujeres que han ingresado al proyecto ni siquiera eran identificables, una mujer no sabía que no solamente era la violencia física sino muchas otras, la violencia psicológica, la violencia patrimonial, la violencia sexual, o sea diferentes tipos de violencias que ya las mujeres empiezan a tomar conciencia de eso y también la forma en cómo denunciar en diferentes casos y a qué entidades acudir” (Entrevista 1, María Isabel Echavarría, abril 2015).

También, es muy importante tener en cuenta como una de las intencionalidades que a su vez se convierte en alcance del proyecto, es que las mujeres logren su título de bachiller y continúen avanzando en sus estudios, ya sea educación técnica o universitaria, con el fin de que accedan a nuevos aprendizajes y conocimientos, que puedan sostenerse económicamente y generen sus propios recursos como mujeres liberadas de las prácticas dominantes que les impone el sistema cultural producto de las estructuras sociales. A partir de la educación y de la participación en el proyecto, las mujeres estudiantes tienen la oportunidad de potenciar sus capacidades que les genera mejor calidad de vida.

Por lo anterior se puede decir que esta práctica socioeducativa se convierte en un espacio que posibilita la transformación de las mujeres, sujetos dotados de experiencias, saberes, sueños y proyectos para la construcción de nuevas formas de vivir y habitar los contextos en los que se insertan. En el encuentro con las mujeres, ellas narraban su deseo de lograr su título de bachiller, forjar

un mejor futuro y poder inspirar a otras personas a estudiar. Como Yesica López, quien expresa,

“Me he sentido mejor ya, pienso terminar mis estudios y dedicarme a hacer alguna carrera para tener un mejor futuro para mí y para mi hijo. No me ha dificultado en nada la participación ya que me siento una mujer muy capacitada y positiva, y cuando me propongo algo por difícil que sea lo he logrado, ya que hay cosas difíciles de hacer pero no imposible de resolver” (Línea de tiempo, Yesica López, mayo 2015).

De acuerdo a lo que plantea Yesica, es importante decir que el deseo común entre la mayoría de las mujeres estudiantes es tener la posibilidad de continuar sus estudios superiores, lo que les permite mejorar su bienestar y el de sus familias, generando en ellas autonomía, poder, libertad en sus acciones, toma de decisiones, comprensión de su realidad social y de su contexto histórico.

Por otra parte, María Isabel Echavarría (2015), menciona que otro alcance importante del proyecto, es que la alcaldía de Amalfi viene trabajando en el plan decenal para las mujeres urbanas y rurales que va hasta el 2025 y ha priorizado *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”* dentro de este plan. Así mismo, Yolanda Jiménez, expresa en relación con esto que,

“Estamos proyectando dentro del plan toda esa línea de educación para las mujeres desde la Escuela Busca la Mujer Adulta, luego generar los convenios con las instituciones de educación superior para que ellas puedan continuar con sus estudios” (Entrevista 2, Yolanda Jiménez, mayo 2015).

Por esto, la alcaldía de Amalfi tiene como estrategia para darle continuidad al proceso, incluirlo dentro del plan decenal para las mujeres urbanas y rurales de Amalfi 2015-2025, que plantea entre sus ejes temáticos el Enfoque de Género en la educación, lo que permite afianzar el proyecto en el municipio garantizando su sostenibilidad en el tiempo, con el fin de beneficiar a la

población de mujeres adultas rurales que deseen participar de este proyecto para tener la oportunidad de estudiar y alcanzar el grado de bachilleres.

De acuerdo a María Isabel Echavarría (2015), otro alcance desde la administración municipal de Amalfi es que empieza a posicionar en su plan de gobierno el tema de la educación de las mujeres, y encuentra que hay una deuda histórica que se evidencia con ellas, especialmente las adultas, dado que anteriormente no tenían la posibilidad de estudiar porque históricamente las mujeres estaban dedicadas exclusivamente al cuidado de los hijos y de sus familias, se casaban a muy temprana edad, en el caso de las mujeres rurales, porque culturalmente en el campo está marcada esta tendencia. Además, si en un hogar los recursos eran limitados se prefería que fueran los hombres quienes estudiaran porque la mujer era para estar en la casa y para realizar los oficios domésticos. Entonces se debe empezar a restablecer el derecho a la educación de aquellas mujeres que se han dedicado a educar a sus hijos, pero que no han sido educadas, un derecho que ha sido vulnerado por muchos años.

De acuerdo a la docente Brenda Romaña, otro alcance del proyecto es que,

“Le ha permitido a las estudiantes utilizar bien el tiempo libre que les quedaba, educarse, buscar nuevas fuentes de empleo, proyectarse a nivel laboral y a nivel familiar” (Entrevista 3, Brenda Romaña, mayo 2015).

De esta manera, el espacio de la práctica socioeducativa les permite a las mujeres concentrarse en su quehacer educativo, porque no solamente se ocupan de las tareas de sus hijos y oficios domésticos, sino que también ya sacan tiempo para ellas, para realizar las actividades académicas que les asigna la docente; además, les permite acceder a oportunidades laborales desde sus diferentes experiencias, pensar en un estudio de educación superior cuando se gradúen de bachilleres y tener la posibilidad de apoyar económicamente a su familia, pues como narra Margarita Álvarez,

“En este proceso educativo me siento muy bien deseando cumplir mis sueños si Dios quiere que es graduarme, y luego hacer un curso de modistería y pintura” (Línea de tiempo, Margarita Álvarez, mayo 2015).

Con respecto a Margarita es muy importante decir que las mujeres ya no solo quieren terminar su bachillerato, si no que la práctica les posibilita aspirar a realizar otras capacitaciones de educación formal o no formal, las guía para acceder a otras prácticas sociales y educativas, en pro de avanzar cada vez más en nuevos aprendizajes y tener la posibilidad de potenciar su ser y empoderarse como mujeres rurales dentro de sus familias y comunidades.

Es pertinente resaltar que las intencionalidades del proyecto a lo largo de 2014 y 2015, han estado direccionadas al empoderamiento de las mujeres desde su ingreso al proceso educativo, pues desde la Secretaría de las Mujeres de Antioquia, se planteó orientado al Enfoque de Género para permear las acciones de ésta práctica de acuerdo a los derechos de las mujeres que han sido vulnerados, como el de la educación, establecido en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991. Así, este enfoque está centrado en las diferencias socialmente construidas que existen entre mujeres y hombres, generando oportunidades para ellas.

Por tanto, María Isabel Echavarría (2015) expresa que a través de este proyecto a las mujeres adultas rurales se les brinda la oportunidad de estudiar, pues antes no tenían esa posibilidad, porque este derecho no estaba configurado como tal para beneficiarlas. Las mujeres cuando ingresan al proyecto y acceden a la educación lo ubican como un eje central para ellas porque empiezan a tener mucho conocimiento de su situación de vida, del contexto que les rodea, y en la medida en que van teniendo esa conciencia de lo que pasa con ellas y a su alrededor, empiezan a tomar decisiones sobre eso. Entonces, el proyecto les puede aportar a su empoderamiento, con el hecho de situarse como mujeres

con derechos, que empiezan a pensar que el tema de las violencias no es un asunto que les corresponda porque son mujeres.

También, María Isabel Echavarría (2015), comparte que la educación les permite generar oportunidades que les facilitan su situación económica, porque muchas veces se ven limitadas al depender económicamente de otras personas como familiares o esposos, permitiendo situaciones de violencia y de maltrato. De este modo, empiezan a ser autónomas económicamente, empiezan a conseguir nuevos empleos, a poner en marcha proyectos productivos en el campo, a tener otros niveles de agenciamiento con su propia vida. También, un asunto que las mujeres estudiantes consideran importante, es que ya tienen acceso al conocimiento y pueden ayudar a sus hijos o nietos con las tareas del colegio.

En este sentido, se puede analizar dentro del proyecto cómo las mujeres se conciencian, se emancipan y se transforman lo que significa empoderamiento para ellas desde lo individual, lo educativo, lo familiar y lo social, lo cual se comprende desde sus discursos críticos ligados a la reflexión de la práctica, y que de acuerdo con los testimonios de las estudiantes, se puede evidenciar haciendo un contraste entre el antes y el durante del proceso educativo de las mujeres entrevistadas.

En primer lugar, Yesica López antes de ingresar al proyecto la percepción que tenía de sí misma era,

“Simplemente siempre he sido una mujer muy capaz, trato de sobrellevar todo, las dificultades buenas o malas, pues sí, antes era un poquito, qué le digo yo, un poco menos culta, por decirlo así, quizás me expresaba más abruptamente, a diferencia de ahora, ya es diferente” (Entrevista 4, Yesica López, mayo 2015).

Luego de su ingreso al proyecto, la percepción ha cambiado, por lo que en relación a lo educativo expresa,

“Antes pensaba que no era capaz por ejemplo con la materia inglés, yo decía que no, que eso no era pa’ mí, que lo que fuera pero que no fuese inglés. Hoy en día, no sé si ya por la madurez, me gusta el inglés, siento que lo aprendo con algo de facilidad, entonces posiblemente todo fue falta de información, y así por el estilo con muchas cosas, me expreso mejor, tengo una mejor percepción de mi vida” (Entrevista 4, Yesica López, mayo 2015).

Además, desde que Yesica hace parte del proyecto, manifiesta que a nivel familiar hay cambios en su vida, por lo que hay más comprensión y comunicación,

“Se ha transformado mi vida con mi pareja y con mi hijo, o sea, los trato mejor, trato de entender un poco más a mi hijo, porque también está estudiando, entonces a veces llega y me dice “mami esta tarea que no la entiendo”. Yo soy bastante rígida con él, yo soy bastante estricta con él, pero basada en eso lo entiendo un poco más, entonces uno por ejemplo a veces se pone a hacer un taller o ya le han explicado a uno y a veces queda como en shock, y se dice será que sí, será que no, ah con razón viene mi hijo y me pregunta; es que a veces no es quizá falta de prestar atención sino que hay X o Y cosas que se nos dificultan más” (Entrevista 4, Yesica López, mayo 2015).

Por tanto, es evidente en su discurso, la autonomía que Yesica tiene para proyectarse a cumplir cada meta que se propone, reconociendo además sus potencialidades en pro de sí misma y de otras personas cercanas como su hijo. Incluso se considera importante resaltar cómo ella puede identificar el trayecto de sus actitudes, sus pensamientos y su personalidad en lo que al antes y al ahora respecta en torno a su participación en el proyecto; por ello la necesidad de los procesos educativos, que además de generar escenarios para acercarse a esa comprensión y concienciación de lo que sucede consigo mismo y su

entorno, permite influir directamente en los procesos de transformación individuales y colectivos.

En segundo lugar, Hilda Silva, otra de las mujeres estudiantes, considera que antes de ingresar a la práctica, la percepción de sí misma era,

“Yo siempre he considerado que valgo mucho, pero si me daba muy duro por ejemplo cuando la niña llegaba y me decía “mami me va a ayudar a hacer esta tarea” y yo “Sara yo no entiendo” y estaba en segundo en ese tiempo, o la que ya está en bachillerato “mami usted se acuerda de tal cosa”, había cosas que sí, había cosas que no, yo apenas pensaba, ¿será que uno si se va cerrando tanto que no es capaz de hacer las cosas?, siempre me ha gustado mucho leer, pero se le olvidan a uno muchas cosas. [...] la percepción mía nunca ha sido de sentirme menos que nadie, y nunca me he sentido más que nadie” (Entrevista 5, Hilda Silva, mayo 2015).

Luego de empezar en el proyecto, opina Hilda Silva que hay muchas transformaciones en su vida, en su familia, por lo cual siente que ha cambiado el trato y la comunicación con sus hijas y en su estudio, así narró,

“Por ejemplo en mi casa, con mis hijas hay más apego, nos encontramos ya más en temas, “mami tal cosa”, y yo “hay eso lo estoy viendo yo en tal cosa” o “mami usted está viendo eso, yo ya vi eso”, entonces nos colaboramos mucho en eso, hay más confianza, más entendimiento. Y como mujer sí, aprende uno a darle más valor a las demás, ponerse uno de pronto en los zapatos de otra; aprende uno a darle un consejo a una persona que de pronto está siendo vulnerada, “mire, usted vale mucho, usted como mujer tiene derechos”, no es solo la casa, es que para la casa tenemos toda la semana. Yo le digo aquí a la profesora, “hay Brenda yo no me voy a estresar porque matemáticas me da duro, no, si usted me va a dejar por eso, pues aquí me quedaré hasta que esto acabe, pero yo no me voy a estresar”, ella me dice “doña Hilda usted es capaz, hacele”, y pues en cuanto a eso si hemos mejorado mucho, y no solo yo, uno lo nota mucho en el grupo” (Entrevista 5, Hilda Silva, mayo 2015).

Esto también da cuenta de la manera como Hilda manifiesta que su rol como mujer no está limitado únicamente a las labores de casa, además, así lo comunica a otras mujeres, convenciéndolas de lo valiosas que son. En cuanto a las dificultades que se presentan en su proceso académico responde con paciencia, entendiendo que no es una cuestión de apresurarse para “ganar la materia”, sino de comprender lo que está haciendo, aunque tarde un poco más.

También, a nivel individual Hilda Silva expresa,

“Ya este año ha sido maravilloso tanto en conocimiento como en valores. He aprendido a valorarme más como mujer y como persona. También gracias a la Escuela Busca a la Mujer Adulta hoy tengo un trabajo el cual desempeño con mucha alegría y responsabilidad, ya puedo ayudarle a mi niña, con más facilidad. Me siento muy contenta porque desde hace muchos años quería terminar mi bachillerato, de pronto seguir una carrera universitaria, si no para mi satisfacción personal de tener un diploma” (Entrevista 5, Hilda Silva, mayo 2015).

Los testimonios de Hilda dan cuenta de la importancia de la autoestima y la autovaloración en su vida, que promueven su capacidad de reconocimiento de habilidades y debilidades que permiten o dificultan su cotidianidad. Además la transformación de la actitud que tiene para sí misma y las personas que la rodean (como sus hijas), le permite resignificar comportamientos en su hogar, lo que genera confianza y comunicación en su familia.

En tercer lugar, se encuentra Claudia Londoño, quien plantea,

“Como yo he vivido tan sola, siempre me he valorado como persona, uno como que siente que no por el hecho de ser mujer es menos que los demás” (Entrevista 6, Claudia Londoño, mayo 2015).

Después de haber iniciado en el proyecto, Claudia Londoño cuenta que,

“Los cambios han sido muchos, de estar siempre en mi casa y el trabajo ahora debo sacar tiempo para leer más, hacer los trabajos del colegio y saber que el sábado es el día para mí, que cambio la rutina de diario y me ocupo de mi estudio. A pesar de que uno ya tiene hijos muy grandes, uno saber que va terminar su bachillerato y saber que de pronto tiene la posibilidad de hacer una carrera, es una satisfacción personal muy grande para uno” (Entrevista 6, Claudia Londoño, mayo 2015).

Por tanto, las transformaciones en su vida a través del proyecto son que,

“Ya tiene uno más responsabilidades, por ejemplo en mi entorno diario. Yo trabajo viernes y sábado en una máquina de caña y de resto en semana, yo me movía en mi casa, despachaba a los niños y en mi casa durmiendo o viendo televisión, pero ahí ya tiene que estar uno pendiente de las tareas, que para el sábado qué tengo. Uno que se metió en esto es porque tiene la responsabilidad, la obligación pues ya de alguna manera de asistir y de cumplir con los horarios que a uno le estipulan. Entonces ya el sábado se sabe que es para mí y ya. Entonces como que uno saca más tiempo para uno mismo, o sea, atrás los hijos, el hogar, la comida, el marido, ya ese día lo tiene uno como de uno y para uno” (Entrevista 6, Claudia Londoño, mayo 2015).

En torno a lo que menciona Claudia, puede notarse cómo su proceso educativo le permite concebir que éste es un aporte para su individualidad y su ser, aumentando las posibilidades de sentirse parte de una realidad social en la que puede participar, capaz de afrontar las particularidades que trae consigo el ser mujer, con derechos y deberes, dejando atrás hábitos domésticos que no le generaban calidad de vida y que sólo le limitaban a estar pendiente del hogar. Ahora, tiene un proyecto de vida, que entre otras cosas, está enfocado a su formación educativa.

En cuarto lugar, María Patricia Arbeláez, opina que antes de acceder al proyecto,

Siempre pensaba que de pronto algún día se me diera la oportunidad de terminar tan siquiera la primaria” (Entrevista 7, María Patricia Arbeláez, mayo 2015).

En cuanto a sus transformaciones, que se han dado durante el proceso educativo, menciona,

“Me siento como más sociable, con un poquito más de amistades que no tenía antes y me siento como muy bien con el proyecto” (Entrevista 7, María Patricia Arbeláez, mayo 2015).

A raíz de los testimonios de María Patricia, se puede decir que cada una de las mujeres cuenta con una motivación que las impulsa a seguir adelante y mejorar sus condiciones de vida y sus formas de habitar el territorio, en este caso a María la motiva el compromiso que tiene con su hijo quien requiere de su atención especial, ya que es ella quien se encarga de su bienestar y le brinda todo su apoyo como madre. Así ella desde el proyecto, busca potenciar sus aprendizajes para aportar al cuidado de su hijo luchando para mejorar su calidad de vida, en beneficio de ambos.

En quinto lugar, Yolanda Vélez, antes de ingresar al proyecto, pensaba que,

“Uno ya nació pobre y sin saber nada y así se irá a morir. Es lo único que uno como ama de casa piensa todos los días, porque uno dice: yo me levanto, despacho mi esposo, lavo, trapeo, cuido animales y uno no tiene un sueldo, no tiene un futuro, no tiene nada. El futuro fue que se le murió el esposo y quedó sola por ahí, si tiene una casita propia por ahí se va, si la tiene arrendada quedó como cuando llueve y escampa. Eso era lo que yo pensaba, yo le decía a mi esposo es que uno no, ah! Entonces él me decía que nunca es tarde para empezar, me decía él y yo le digo pero es que dice

el dicho que loro viejo no aprende a hablar y si yo joven no tuve mi estudio ya ahora vieja para qué. (Entrevista 8, Yolanda Vélez, mayo 2015).

A partir de su ingreso al proyecto, Yolanda Vélez expresa que,

“Pero son cosas que al transcurrir el tiempo, que uno va madurando mucho en el estudio y uno va aprendiendo mucho y va saliendo como de esa ignorancia, porque esa es una ignorancia que tiene uno, que uno dice que por ser ya una ama de casa, ya uno no puede salir adelante y es que uno está con lo del papá y la mamá que ellos lo levantaron a uno en la ignorancia, que ellos nada del estudio, que solamente era el trabajo material, comida y no más, a uno no se le interesaron de darle nada, ni estudio, ni ropita.

Yo ya me siento muy contenta y yo ya salí de esa vieja masa y entré a una nueva masa buscando ya como otras cosas, está uno compartiendo en familia, está conociendo muchas cosas, está conociendo lo que es el estudio, tantas cosas que a uno le enseñan, que uno las ignoraba. [...] porque uno allá está quietecito en la casa apenas que de adentro para fuera, que le dio sueño y se acostó a dormir, entonces mire que es un nuevo proyecto muy bueno y yo me siento muy contenta por estar estudiando” (Entrevista 8, Yolanda Vélez, mayo 2015).

Con respecto a las transformaciones en la vida de la estudiante a partir del proyecto, Yolanda Vélez puede decir que,

“Yo me he sentido como que uno ya ha perdido ese temor, como que uno es más ágil para las cosas, uno va botando ese miedo, ese sustico como con ganas de “ay yo no quiero volver” y entonces ya uno va entrando más en las cosas y el proyecto lo va haciendo como más enamorar de él, uno ya se va enamorando más del estudio, del trato del profesor que está con uno” (Entrevista 8, Yolanda Vélez, mayo 2015).

Y como mujer, Yolanda Vélez también expresa,

“Yo me siento muy contenta, porque siquiera como mujer puede uno salir adelante y ya se tiene el privilegio de que podemos salir adelante, que ya podemos trabajar, que ya podemos dar dinero propiamente de nosotros, que no es como ahora hace tiempos que el machismo de los hombres, que ellos eran los que mandaban, que las mujeres no eran sino teniendo hijos en la casa y cocinando como unas guisas, ya no gracias a Dios, con eso ya nosotros pudimos salir adelante y hemos podido depender de nosotras mismas” (Entrevista 8, Yolanda Vélez, mayo 2015).

Esto da cuenta de que las mujeres desarrollan discursos que les permite potenciarse a nivel individual y por tanto, a través de la participación brindarle importancia a los espacios donde se generan procesos de interés colectivo. Por ejemplo, Yolanda en sus palabras da cuenta de una historia que ha puesto en primer lugar al hombre, como ser que decide y da órdenes, y ella refuta esa historia exponiendo que existen otras posibilidades, que el cambio de ese paradigma se puede dar y que así ella lo vive, desmitificando asuntos culturales que no sólo la afectan a ella, sino a todas las mujeres.

Además, se puede decir que Yolanda es una de las representaciones de la mujer rural, que ha sido subyugada por los patrones culturales establecidos por las familias conservadoras de hace tiempo y por el paradigma que afirma que la mujer debe permanecer en la casa realizando los oficios domésticos y sirviendo sólo a su hogar, sin la posibilidad de estudiar y de hacer parte de otros espacios de participación.

Sin embargo, al estar Yolanda vinculada al proyecto ha transformado su manera de pensar y ya se da un espacio de estudio para ella, en el que puede compartir con sus compañeras, tener la posibilidad de aprender, potenciar sus capacidades y expresar con facilidad las dificultades que ha tenido en su familia

desde su rol de mujer, producto del sistema de creencias y de costumbres generalmente de la zona rural.

De acuerdo a las mujeres entrevistadas y a otros testimonios que se presentan a continuación, se puede decir que en los espacios de diálogo y reflexión contruidos con las mujeres del proyecto, se analiza en sus discursos la importancia de su proceso educativo, evidenciando que se han generado cambios cotidianos, soportados por las decisiones que toman alrededor de sus actividades, roles y proyecciones. Así mismo, el estudio contribuye al bienestar de sus familias. Por ejemplo, Gloria Higueta comparte,

“Los cambios han sido creo que buenos porque le han aportado a mi vida una nueva meta tanto para mí como para un futuro mejor para con mis hijos. En el proceso educativo me siento bien porque aprendo cosas nuevas y comparto con más personas y me distraigo un poco”. (Línea de tiempo, Gloria Higueta, mayo 2015).

Así, para Gloria también es muy importante su participación en el proceso educativo pues aunque menciona una meta que no especifica, proyecta con su familia sueños para construir juntos, además, sus aprendizajes le permiten apoyar a sus hijos en sus tareas escolares. Por tanto, la participación en espacios educativos puede permitir emancipar a las mujeres, desde la transformación de sus hábitos cotidianos.

De acuerdo a lo dicho anteriormente, es preciso reiterar que la educación se ha convertido en uno de los pilares clave para el fortalecimiento de las sociedades, que potencia la disposición de afrontar los cambios propios que trae consigo cada época, teniendo en cuenta que la capacidad instalada debe ser acorde al contexto y a las particularidades del territorio. Es por medio de dicha educación por la que se posibilita el empoderamiento, a través de la toma de decisiones, el

sentido de pertenencia, la participación y apropiación de los espacios públicos y privados.

Según Torres (2009), en la educación el empoderamiento tiene su origen en los planteamientos emancipatorios de Paulo Freire, quien se aproximó al significado a través de los conceptos de concienciación y de emancipación. Así,

La visión de la educación para el empoderamiento se inscribe y nutre de principios que rigen a una pedagogía liberadora y emancipatoria, en consecuencia los elementos ontológico y teleológico de esta visión de la educación tienen su génesis en la pedagogía crítica, la cual propone el desarrollo de una conciencia crítica en la construcción del conocimiento del estudiante y presenta al sistema educativo como el responsable de promover e impulsar ese conocimiento hacia una acción social que permita superar estructuras opresivas (Tórres, 2009, p. 98).

De hecho, si las ideas de Paulo Freire nutren la noción de empoderamiento, *“no hay que olvidar cómo aquel entendía el proceso de concienciación y de una pedagogía especial que permitiera a los oprimidos el reconocimiento de dicha situación que se presentaba como naturalizada y legitimada”* (Bentancor, 2011, p.3). Por ello se encuentra en el proyecto *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”* una intención específica de promover discusiones en torno a la deslegitimación de lógicas instauradas culturalmente que cohiben y/o coartan los procesos individuales de las mujeres, permitiendo en ellas reflexiones críticas que se vean reflejadas en su vida cotidiana, para muestra de ello Yolima Vásquez, una de las mujeres participantes, relata,

“Los cambios que he tenido es que volví a tener la capacidad para estudiar como antes, volver a repasar lo que ya había visto, he aprendido un poco más. Y tengo que madrugar más y no puedo hacer todo el oficio por la mañana. Me siento muy bien porque creo que voy a lograr graduarme” (Línea de tiempo, Yolima Vásquez, mayo 2015).

De esta experiencia de Yolima Vásquez, es importante destacar que el estudio se convierte en parte de su rutina cotidiana y de sus compañeras, hasta el punto de adecuar hábitos conscientes que le dan prioridad al proceso educativo antes que a los oficios domésticos a los que han estado acostumbradas a realizar. Así el proyecto motiva a Yolima a asistir los sábados a las clases para que no se atrase en los contenidos que dicta la docente, generando con esto responsabilidad, compromiso y conciencia de lo importante que es el proceso educativo.

Se encuentra entonces, que el empoderamiento implica procesos de concienciación, emancipación y transformación, pero hablar de estos de manera separada no tiene la intención de generar una ruptura entre los mismos, por el contrario, se hace para sustentar la relación que existe entre ellos y generar claridades para llegar a dialogar sobre el proceso de empoderamiento de las mujeres que participan en el proyecto.

En consecuencia, según Freire (2005), los procesos de **concienciación** van dirigidos a tomar conciencia de sí mismo y de su entorno, desarrollando una visión crítica para actuar frente a ello. Llevado este postulado a la práctica, desde el aporte que hace Yuly Durango participante del proyecto quien expresa,

“Me siento muy bien ahora que estoy estudiando, he aprendido mucho sobre los derechos de las mujeres, me siento muy bien con todo lo que me enseñan. [...] este proyecto me hace sentir feliz porque estoy aprendiendo muchas cosas que yo no sabía y me ha gustado mucho” (Línea de tiempo, Yuly Durango, mayo 2015).

Se puede decir que es necesario que las estudiantes no sólo aprendan sobre los contenidos de las diferentes materias, sino que también tomen conciencia de la importancia de sus derechos, conocer los diferentes tipos de violencia que las vulnera como mujer, saber cómo actuar cuando son maltratadas y dónde

deben denunciar los maltratos físicos y psicológicos. Tener conocimiento de sus derechos les permite ampliar su mirada sobre lo que pasa alrededor de ellas y les genera satisfacción personal, por lo que se retoman las palabras de Yesica Barrientos, quien manifiesta,

“Estoy muy feliz de adquirir nuevos conocimientos ya he recordado cosas que había olvidado. Estoy satisfecha de tener este compromiso de educarme, de aprender” (Línea de tiempo, Yesica Barrientos, mayo 2015).

De acuerdo al planteamiento de Yesica, el proceso educativo es un medio que le genera felicidad y bienestar, porque tiene la posibilidad de compartir con sus compañeras y la docente nuevos aprendizajes, recordar otros que había olvidado y colocarlos en práctica con sigo misma y con su familia. Ella también evidencia en la práctica el compromiso de educarse como parte de la concienciación que le ha permitido la práctica.

Así, la concienciación que ha posibilitado en gran parte la práctica en las mujeres, se puede evidenciar a través de sus discursos liberadores que surgen del proceso educativo, que están ligados a la acción y reflexión de sus actividades, a sus vivencias cotidianas y a su contexto. Además están conectados a las relaciones que establecen entre sí, unas con otras, por lo que *“[...] nadie cobra conciencia separadamente de los demás”* (Freire, 2015, p.19), tanto la docente, como las mujeres y los espacios educativos que están alrededor influyen en el proceso de concienciación de cada una de ellas, por razones de motivación desde la docente, de generación de espacios participativos para la reivindicación de sus derechos desde el proyecto y de interacción con otras y otros, que las llevan a comunicarse que tienen unos derechos y merecen ser respetados, como lo enuncian algunas de las mujeres.

Desde los procesos de **emancipación**, se busca que se lleven a cabo de forma reflexiva y liberadora, para ello un proceso de liberación debe partir del interior

del individuo que se desarrolle como sujeto de acción y de decisión, como creador de cultura e historia. La educación como práctica de libertad significa la capacidad de pensar, reflexionar críticamente, de expresar, de comunicar, de pronunciarse. De esta manera,

El proceso de emancipación en Freire, proviene de una intencionalidad política declarada y asumida por aquellos que están comprometidos con la transformación de las condiciones y situaciones de vida y existencia de los oprimidos, al contrario del pesimismo y fatalismo autoritario defendidos por la pos modernidad (Moreira, 2015, p. 184).

Así que es importante hablar desde el proceso de emancipación que ha posibilitado el proyecto, sobre la participación de las mujeres en diferentes espacios sociales y comunitarios, donde pueden expresar y ejercer libremente sus derechos como líderes de Juntas de Acción Comunal, desempeñar roles y funciones en otras organizaciones como Asociaciones de Padres de Familia, Asociaciones de Mujeres y del Adulto Mayor. En esta línea, algunas de ellas, como Yesica López, manifiesta,

“Participo en la asociación de padres de familia del colegio y en el proyecto de la Escuela Busca a la Mujer Adulta” (Mural de retazos, Yesica López, mayo 2015).

Hilda Silva expresa que,

“Participo en la junta de acción comunal y la asociación de mujeres” (Mural de retazos, Hilda Silva, mayo de 2015).

A partir de estos espacios, las mujeres como Yesica López, Hilda Silva, entre otras, a través de su participación social y política en estas organizaciones, permiten el desarrollo de sus habilidades y fortalezas que ponen en práctica desde sus aprendizajes y conocimientos que en parte han adquirido durante su

práctica socioeducativa, que se reflejan en sus discursos liberadores y críticos en torno a sus vivencias, experiencias e historias de vida. Ellas empiezan a asumir roles en estos espacios que les da reconocimiento y autonomía, que les genera la capacidad para comprender las situaciones que giran alrededor de los grupos comunitarios y sociales a las que pertenecen, de conocer las diferentes dinámicas en las que se inscriben para actuar conforme a sus saberes y experiencias cotidianas.

Como lo menciona Moreira (2015), en el Diccionario de Paulo Freire se puede hallar que,

La educación sola, no tiene condiciones de construir una sociedad emancipada. [...] En este sentido, el trabajo de formación de la educación popular también debe ejercitar procesos de emancipación individual y colectiva, estimulando y posibilitando la intervención en el mundo, a partir de un sueño ético-político de superación de la realidad injusta. Esa intervención se da en una práctica cotidiana y también histórica, atravesada por desafíos, utopías, sueños, resistencias y posibilidades (Moreira, 2010, p. 185).

Relacionado a lo anterior, en la técnica de la balanza (2015), las mujeres expresan en común acuerdo que no sólo quieren realizar proyectos productivos o capacitaciones en el manejo de alimentos o huertas, sino otros cursos diferentes como artesanías, corte y confección, lo cual potencia sus capacidades y habilidades. Por tanto, como mujeres emancipadas por la práctica socioeducativa reflexionan con otras alternativas laborales para sus vidas, apuestan por asumir roles y prácticas diferentes, por lo que es notorio que dejan de pensar en el ámbito doméstico proyectándose hacia posibilidades que les generen satisfacción y bienestar para ellas y sus familias.

Por otro lado, el proceso de **transformación** que también hace parte del empoderamiento, es fundamental respecto al desarrollo de capacidades y recursos que las mujeres generan para la propia vida; potenciando más que su

entorno y necesidades, una transformación de sí mismas, que parte de actuar de manera comprometida y crítica, acompañada de los procesos de concienciación y emancipación. Aquí es importante enunciar el testimonio de Juliana Arango, quien expresa,

“El cambio que he evidenciado es que sé que puedo sacar tiempo para mí, para aprender, para ver si algún día no importa cuando, puedo salir adelante con mi estudio [...] también para salirme un poco de la rutina. En el proceso educativo aprendo cosas nuevas que me puede ayudar para colaborarle a mis hijos y también porque así puedo salir adelante” (Línea de tiempo, Juliana Arango, mayo 2015).

Por su parte Juliana Arango ve la práctica como una oportunidad para pensar en ella misma y tener más aprendizajes que comparte con su familia, en la cual se empieza a valorar y a reconocerse como mujer, a reflexionar sobre la importancia de su rol en su medio social y a proyectarse en el proceso educativo evidenciado estos cambios a nivel individual.

Por lo anterior es necesario decir que las mujeres son quienes finalmente proporcionan la cuota más importante que posibilita los frutos de sus procesos, ya que es el entusiasmo y la apropiación de sus sueños las que les lleva a la transformación de sí mismas, superando obstáculos relacionados con el contexto que les rodea, pero sobretodo haciendo suyas las oportunidades que, como el proyecto *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”*, se le presentan.

Se comprende entonces, a partir de lo propuesto por Weyh (2010), en el diccionario Paulo Freire y con base en sus postulados, que desde las Ciencias Sociales la transformación tiene una relación con la idea de progreso, estructura social y revolución, y asume un carácter de compromiso con las luchas a favor de los oprimidos. Por ello, se hace evidente la intención de la práctica socioeducativa enfocada a las mujeres adultas rurales como sujetos excluidos a

causa de las condiciones estructurales históricamente precarias latentes en la sociedad colombiana, relacionadas con el acceso a escenarios para la participación, crecimiento y desarrollo personal, específico de esta población. Aquí es pertinente la experiencia de Luz Magnolia Piedrahita, participe del proyecto, quien menciona,

“Estudiar me ha parecido lo mejor, he aprendido mucho, cosas nuevas en el estudio, yo quiero salir adelante con el estudio, terminar todo, aunque yo sé que termino y me quedo en la casa. Pero quedo contenta y muy satisfecha de saber que pude terminar todos los estudios” (Línea de tiempo, Luz Magnolia Piedrahita, mayo 2015).

Respecto a lo que expresa Luz Magnolia Piedrahita, se puede decir que en su mayoría las mujeres que participan en la práctica se proyectan a realizar otros estudios cuando se gradúen, mientras que para ella es satisfactorio terminar su bachillerato aunque no continúe estudiando porque debe ocuparse de su hogar. Sin embargo, debido a los nuevos aprendizajes que le ha generado su participación en la práctica, podrá tener más herramientas para actuar como una mujer empoderada consigo misma y con su familia.

También, Dayana Zapata otra de las mujeres estudiantes, plantea desde su experiencia en el proyecto que,

“Soy una persona más capaz de enfrentármele a la vida sin temores y con más optimismo. Le doy gracias a Dios por darme la oportunidad de vivir y de conocer personas maravillosas. El día sábado se me convirtió en el mejor día de la semana” (Línea de tiempo, Dayana Zapata, mayo 2015).

En este sentido, los miedos de las mujeres también se han ido transformando gracias a la práctica educativa, y surgen aspectos como la fuerza y motivación para construir nuevos escenarios en sus vidas y también resignificar los ya existentes, como lo expresa Dayana Zapata. Además, empiezan a reconocer e

identificar sus debilidades y potenciarlas, y tener la capacidad de resiliencia para afrontar las situaciones de sus historias de vida que las han marcado como mujeres.

Además es muy importante decir, que las mujeres a través de la participación en la práctica tienen una mirada más amplia de lo que pasa a su alrededor, comprenden con más profundidad diferentes problemáticas en las que están insertas, encuentran soluciones a diversas situaciones, están en busca de explorar otras oportunidades que generen bienestar en sus vidas y en sus familias. Por medio de este espacio educativo se posibilitan procesos de poder, conciencia y libertad en las mujeres.

De esta manera se puede llegar a entender el empoderamiento como el proceso de emancipación, concienciación y de transformación de las mujeres participantes de la práctica socioeducativa, por medio de la cual se genera una actitud y visión crítica, reflexiva y liberadora de sí mismas y de su realidad cotidiana y social; lo que les permite su auto reconocimiento, autonomía, toma de decisión, participación, reconocer sus potencialidades y conocimientos para comprender e interpretar sus necesidades individuales y colectivas, y los acontecimientos y las problemáticas de su contexto con sus posibles soluciones. El empoderamiento significa poder ser, sentir, pensar, reflexionar, comunicar, decidir y actuar frente a su realidad, para su transformación; según Torres,

Es innegable que una práctica educativa empoderadora constituya espacios para el protagonismo crítico y la insumisión del estudiante, sin embargo, lo que sí resulta negable de este hecho, es interpretar que una educación para el empoderamiento deje sólo en manos del estudiante el rumbo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Torres, 2009, pp. 99-100).

Por ello, a partir del empoderamiento de las mujeres como el principal alcance de la práctica socioeducativa, se puede identificar y analizar que el proyecto posibilita en primera instancia, a las mujeres adultas rurales de Amalfi:

Aportar a su autoestima, desde su reconocimiento como mujeres, de sus derechos, de sus deberes, y de su rol en la sociedad, generando respeto y responsabilidad por sí mismas, por sus familias y su comunidad.

El autoconocimiento que parte de su conciencia crítica y que les permite reconocer e indagar por su contexto que les rodea a nivel social, político, económico, cultural, histórico y ambiental, generando además aprendizajes de su proceso educativo que articulan con los saberes que tienen.

La participación social y política en un espacio educativo del que en un momento de su historia fueron excluidas, en otros ámbitos que se mencionaron anteriormente como las Juntas de Acción comunal, las Asociaciones de Mujeres del municipio de Amalfi y en otras organizaciones sociales, generando reconocimiento y posicionamiento de ellas como sujetos políticos.

El liderazgo como mujeres adultas rurales, como estudiantes, como madres de familia, como representantes de sus organizaciones sociales, donde se movilizan por sus derechos, en el que pueden dialogar, opinar, tener voz y voto, estar informadas, ser escuchadas y aportar a soluciones y a proyectos colectivos.

Y además posibilita la construcción de su poder social, que permite su liberación, entre muchas otras cosas, de las ataduras ligadas a los paradigmas culturales antes expuestos, que no conllevan a pensarse como parte de la sociedad y protagonistas de su transformación. Así ellas pueden saber, decidir y actuar frente a temas de interés general como la Equidad de Género, los

derechos de las mujeres, salud sexual y reproductiva, la violencia contra la mujer, la violencia sexual y la participación política.

De esta manera es como cada una de las mujeres participantes de la práctica en el municipio de Amalfi ha desarrollado un proceso particular y evidencia cómo dicho proyecto le ha permitido su emancipación, concienciación y transformación. A través de su empoderamiento, las mujeres pueden hablar de un proyecto de vida, en el cual se reconocen, saben lo que quieren para ellas desde lo individual, lo familiar y lo social, se proyectan también a continuar sus estudios, quieren desarrollar otras potencialidades, visualizan sus sueños y metas como una oportunidad para obtener lo que han añorado como mujeres.

CAPÍTULO IV

CONSTRUYENDO Y REFLEXIONANDO CON LAS MUJERES ALREDEDOR DE LA PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA

*"Manos de mujeres que han parido la verdad
Manos de colores aplaudiendo algún cantar
[...] Manos que tiemblan, manos que sudan
Manos de tierra, maíz y sal
Manos que tocan dejando el alma
Manos de sangre, de viento y mar"*
Marta Gómez, Canción Manos de Mujeres.

Este capítulo pretende develar los límites del proyecto “*La Escuela Busca a la Mujer Adulta*”, de acuerdo a las reflexiones generadas con las mujeres estudiantes del proyecto en Amalfi, la docente Brenda Romaña, Yolanda Jiménez, encargada del tema de Equidad de Género en Amalfi y María Isabel Echavarría, Coordinadora del proyecto a nivel departamental. Seguidamente se expondrá un subcapítulo sobre las propuestas para el proyecto con la intención de potenciar aspectos como su fundamentación teórica y su metodología que parte del Enfoque de Género, reflexionando sobre estos componentes desde la propuesta de la Educación Popular y la educación en la ruralidad.

En primer lugar, se identifican en el proyecto una serie de *límites* para su desarrollo, que dificultan el proceso educativo de las mujeres adultas rurales y el trayecto de la práctica misma. Dichos límites se evidencian principalmente a nivel contextual en lo que respecta a las mujeres participantes, y en la fundamentación teórica en torno a lo institucional.

De esta manera son las mujeres estudiantes quienes dan cuenta de cuáles son aquellos aspectos en los que desean hacer énfasis cuando de dificultades para su participación en el proyecto se trata. Una de los límites es que no hay internet en el corregimiento y lo necesitan para realizar algunas tareas. Esto les

genera dificultad para estudiar por lo cual se deben trasladar a la zona urbana para poder acceder a este servicio. También, la entrada a la escuela donde reciben las clases se convierte en otro límite porque el camino es una loma, es destapado y está totalmente cubierto de barro y pantano, por lo tanto cuando llueve es resbaloso y peligroso el acceso a la escuela. Por tanto, la docente del proyecto comenta que,

“Como límites está lo que tiene que ver con la parte de comunicación, porque es casi que nada, la parte del internet también. Otra limitante es el mismo terreno como tal, porque como es una carretera destapada, entonces muchas veces cuando llueve demasiado se le dificulta a las madres desplazarse hasta la institución educativa” (Entrevista 3, Brenda Romaña, mayo 2015).

De acuerdo a esto, como lo expresa la docente al igual que las mujeres, la falta de internet y las condiciones naturales son límites que parten del contexto ambiental y que son complejos de resolver porque Amalfi es un municipio que está en medio de montañas, por lo que las comunicaciones y la señal de celular es mínima. Además, otro límite que parte del contexto ambiental, es que el Corregimiento de Portachuelo es un lugar de clima frío y lluvioso que dificulta la movilidad por los terrenos donde se desplazan las mujeres, especialmente aquellas que habitan en veredas muy lejanas y que se deben desplazar a pie hasta llegar a la institución educativa, porque en estas zonas no hay transporte que las lleve a la escuela. Así menciona Yolanda Jiménez, encargada del tema de mujer en Amalfi,

“Uno de límites es que lamentablemente hay mujeres que viven muy lejos de la zona poblada del corregimiento y el transporte se les dificulta, no por el tema de la carretera sino por los caminos, pero igual ellas no dejan de asistir por eso, pero ahí no podemos hacer nada, en el tema del transporte” (Entrevista 2, Yolanda Jiménez, mayo 2015).

Así por ejemplo, la estudiante Nelly Flórez, vive en la Vereda la Arcelia del municipio de Amalfi donde no llega transporte, razón por la cual se demora dos horas caminando para llegar a la Institución Educativa, recorrido que realiza todos los sábados para ir a estudiar. Por tanto, ella enfrenta dificultades por la lluvia y el terreno tan húmedo, además por lo solitario que es el camino.

De esto se puede decir que la zona rural presenta estas dificultades, lo que genera que algunas de las mujeres deserten del proceso educativo con el tiempo. Sin embargo, se recomienda que la Alcaldía de Amalfi se haga presente para solucionar este inconveniente que afecta a algunas de ellas, pues se debe velar por la integridad y la seguridad de las mujeres.

Por otra parte, Yolanda Jiménez manifiesta sobre los límites desde el contexto social,

“Otra de las dificultades que hemos encontrado es el tema del cuidado de los niños no menores de 6 años sino al contrario mayores de 6 años, porque caso puntual, pues en Portachuelo tuvimos un accidente, lamentablemente que mataron a una menor de edad, a una niña de 15 años, entonces desde ahí las madres temen dejar a sus hijas o a los niños mayores de 6 años en las casas. Ya en este momento, la administración está haciendo una gestión para empezar también a cubrir que esas niñas o niños mayores de 6 años también puedan asistir a la institución con el proyecto, pero en estos momentos estamos en esa gestión de esos recursos. Esa ha sido como la dificultad mayor por el temor, el de las mismas madres de dejar a sus hijas solas” (Entrevista 2, Yolanda Jiménez, mayo 2015).

Por esto, es muy importante reiterar como ya se había mencionado en un capítulo anterior, la importancia que tienen las acciones afirmativas para el proyecto, pues facilitan el proceso educativo de las mujeres, por ejemplo, como el cuidado de sus hijos, para que ellas estudien tranquilamente y no generen preocupaciones que les impida continuar en sus clases. Además, es necesario

que los hijos mayores de 6 años también tengan la posibilidad de beneficiarse y de que sean cuidados mientras sus madres se están educando, por lo que sería un tema de disponibilidad de recursos económicos por parte de la Alcaldía Municipal, para que estos niños también puedan viajar con sus madres hasta la Escuela y desarrollar actividades allí mientras sus mamás están en clase.

Otro aspecto que mencionan las estudiantes es la ausencia de la figura del rector en la escuela que impide que esta institución sea independiente y tenga procesos legales, por lo que las estudiantes cuando requieren documentos y trámites tienen que dirigirse hasta el casco urbano del municipio de Amalfi. En este caso, se limita el diálogo directo de las mujeres con algún funcionario que esté presente en la Institución educativa, cuando necesitan expresar alguna inconformidad del proyecto o cuando requieren que les aclaren inquietudes al respecto, pues la única persona encargada del proceso educativo es la docente Brenda, quien asiste los días sábados, pero ella no se puede encargar de todas las actividades del proyecto en Amalfi.

Por otra parte, se ubica además que desde lo institucional se reconocen ciertos condicionantes de la práctica como lo plantea la Coordinadora del Proyecto,

“Realmente el proyecto ha estado desde hace varios años, pero ha carecido de una fundamentación teórica, de una fundamentación académica; realmente ese es uno de los grandes vacíos que se puede observar en el proyecto y que es importante trabajar” (Entrevista 1, María Isabel Echavarría, abril 2015).

Además, desde una postura personal, expresa María Isabel Echavarría que este tema también se ha hablado al interior de la institucionalidad, y que se comenta que esto debería cambiar, en el sentido de que la práctica socioeducativa tiene unos elementos que aportan, pero definitivamente un proyecto de educación dirigido a mujeres debe tener otro tipo de metodologías,

que se vean reflejadas en aspectos como el material pedagógico, no sólo en el momento de la hora de la mujer o la Cátedra de Género, sino en todo el desarrollo de los procesos académicos con ellas, o sea que el Enfoque de Género sea un elemento transversal, esto ha costado un poco lograrlo, porque implicaría la construcción de un modelo educativo como tal, pero hacia allá es que se quiere llegar en algún momento.

Por ejemplo, al dialogar con las estudiantes se puede reconocer cómo las particularidades de habitar un territorio rural deben ser tenidas en cuenta al momento de diseñar tanto la fundamentación y la metodología del proyecto. Los tiempos cambian, al igual que los oficios, ello influye directamente en las actividades que se pretendan realizar al momento de asistir a las clases y al pactar los compromisos para dar continuidad al estudio de las mujeres en casa, como los trabajos y tareas que la docente considere pertinentes con el fin de ahondar en los temas vistos en la práctica.

Luego de develar cuáles son los límites de la práctica socioeducativa en el municipio de Amalfi que impiden que las mujeres participantes se sientan completamente satisfechas con el desarrollo del proyecto, se puede concluir que el proyecto ha adquirido experiencia en torno al manejo de las situaciones favorables y desfavorables que se presentan, pero algunos límites que se mencionan como las comunicaciones en cuanto a la señal de celular e internet y el transporte para veredas lejanas son complejos de resolver dada las características naturales y ambientales de Amalfi. Sin embargo, se debe potenciar y fortalecer algunos de los límites que coartan el desarrollo pleno del proyecto, y que son viables de superar, como ampliar la cobertura para el cuidado de los niños mayores de 6 años, generar un canal de comunicación más cercano entre el Portachuelo y la zona urbana de Amalfi, donde se llevan a cabo los trámites legales correspondientes a su proceso educativo, diseñar la

fundamentación y la metodología del proyecto desde el Enfoque de Género, y abordar aspectos de la educación en la ruralidad.

4.1 Aspectos a potenciar

Debido a que la principal intencionalidad del proyecto es el restablecimiento del derecho a la educación de las mujeres, ya que históricamente ha sido coartado por paradigmas de segregación, entre ellos, la imposición de lo que se cree que son roles femeninos, como trabajar exclusivamente en casa y abandonar sus estudios, se ve la necesidad de fortalecer la parte de fundamentación de *“La Escuela Busca a la Mujer Adulta”*. Por ello, en este subcapítulo se dialogará alrededor de la fundamentación y metodología del proyecto desde el Enfoque de Género, la Educación Popular y la Perspectiva de Género, además, asuntos que responden a las particularidades de la educación de las mujeres en la ruralidad, específicamente en Portachuelo.

Según Paludo (2010), Paulo Freire es el principal inspirador de la Educación Popular. Este gran educador, desde sus postulados de la pedagogía del oprimido, resalta la importancia de la participación activa del pueblo en su proceso educativo, haciendo consciente su realidad, para así, poder actuar frente a ella. De esta manera se convierte en una educación reflexiva, liberadora y problematizadora, direccionada por una clara apuesta política: la transformación social.

Es por ello, que la Educación Popular se propone como una forma de contribuir al surgimiento de mejores sociedades, donde los sujetos sean partícipes de la construcción de colectividades transformadoras que buscan apropiarse de los espacios de reflexión y toma de decisión, que propendan por la dignidad y la justicia social, que reconozcan al otro como portador de subjetividades, particularidades, saberes y experiencias dotadas de sentido en el mundo en el

que habita, que permitan la interrelación horizontal donde lo heterogéneo y diverso se convierta en fortaleza para el crecimiento individual, grupal y comunitario, y que lo micro y/o pequeño sea el principal escenario en el que se interactúe y se tejan redes de cambio que se vean reflejadas en los ámbitos más generales y macro de la sociedad.

Se puede decir, que es en dichos escenarios en los que se origina este tipo de educación, buscando hacerse desde, con y para los sectores populares, por medio de una reflexión permanente en pro de una intencionalidad netamente política y transformadora, donde convergen seres con variedad de capacidades y habilidades que conllevan a la complementariedad y el trabajo colectivo.

Es entonces la Educación Popular una propuesta que puede dialogar con otras formas de ver y reflexionar tales como la Perspectiva de Género, pues ambas se basan en el reconocimiento de las particularidades propias de cada sujeto, identificando en él posibilidades y potencialidades como gestor de sí mismo y de su entorno. Se adhiere la relevancia de la Perspectiva de Género por la necesidad de dar sentido a los procesos diferenciados pero no excluidos que tanto hombres y mujeres llevan a cabo, comprendiendo que cada uno y una se construye a partir sus intereses y experiencias.

Pero esta forma de reconocer a hombres y mujeres con igualdad de condición no siempre se ha dado, ya que debido a características culturales y a los sistemas patriarcales y tradicionales, se han invisibilizado el ser, hacer, estar y tener de las personas, especialmente de mujeres y de aquellas en las que difiere su sexo de su género; por ello como lo menciona María Lucía Rapacci Gómez y Janneth Lozano Bustos,

Al interior de los procesos de educación, formación y capacitación con las mujeres, ha sido posible el análisis sobre la opresión, la subordinación, la

exclusión que viven éstas, las múltiples discriminaciones de que son objeto, de manera especial la población femenina de sectores populares; opresión y discriminación que enfrentan por razones de clase y de género. (Rapacci y Lozano, 2011, p. 176).

Así, los llamados temas “privados” de las mujeres, como la violencia doméstica, el acoso laboral, la imposición de roles, entre otros, pasan a ser un interés colectivo, porque son visibilizados por ellas en su búsqueda de justicia, relacionando sus procesos de formación educativa con su cotidianidad y la reflexión alrededor de ésta, convirtiéndose en un ejercicio político.

Con relación a lo dicho anteriormente, se encuentra a María Isabel Echavarría, coordinadora del proyecto, que en sus testimonios, narra que éste tiene un Enfoque de Género que sólo se ve reflejado en la Cátedra de Género que cursan las mujeres estudiantes, sin embargo, una perspectiva como esta que pueda cobijar todo el proyecto como tal y esté transversal en su ejecución puede potenciar aún más los alcances que se han dado hasta ahora, por lo que se debe intencionar y permear la práctica socioeducativa desde dicho enfoque.

Por ello es fundamental que el Enfoque de Género se haga visible en el componente metodológico que permite el desarrollo de la práctica, en los discursos con los que se abordan las temáticas, en las cartillas que son el instrumento para las clases, en los artículos y elementos que ambientan y decoran el espacio donde se lleva a cabo el proyecto con las mujeres, entre otros; y así se influye directa e indirectamente en el reconocimiento y visibilización de sus derechos y posibilidades dentro del contexto en el que se encuentran, propiciando la participación activa de las mujeres. Pues por lo general, la práctica socioeducativa tiene un enfoque de educación tradicional, que se evidencia en las cartillas que realiza la UCO para las mujeres y en la metodología de enseñanza.

Así, en la educación que están recibiendo las mujeres, el Enfoque de Género debe trascender de la teoría a la práctica socioeducativa, de lo que está fundamentado a su realidad social. Esta perspectiva no puede quedarse en la educación tradicional o bancaria, en enseñar solamente a sumar, restar, multiplicar y dividir, debe ampliar su mirada crítica de lo que pasa alrededor de las mujeres adultas rurales como sujetos históricos, de su contexto y de sus derechos, de potenciar sus habilidades y fortalezas como sujetos políticos, por lo que se hace necesario replantear la metodología diseñada por la UCO, a una más coherente conforme a lo que se propone desde el Enfoque de Género.

En esta línea, de acuerdo con María Lucía Rapacci Gómez y Janneth Lozano Bustos (2011), es necesario tener presente en los procesos educativos un lenguaje universal, aquel que reconozca en la palabra y en la realidad tanto a la mujer como al hombre con sus particularidades.

De esta manera, se propone una fundamentación que integre los postulados de la Educación Popular y la Perspectiva de Género, que orienten estrategias pedagógicas que,

Cuestionen el orden patriarcal, las prácticas sexistas, discriminatorias y de exclusión; develen relaciones de poder y mecanismos de control social que limitan la autonomía y el libre desarrollo de la personalidad; re signifiquen el sentido de ser mujer y ser hombre y las identidades masculinas y femeninas hegemónicas; valoricen las diferencias de género, recuperando la singularidad de las historias de las mujeres, sus saberes haciéndolas visibles como sujetas de la historia y vinculen teoría y práctica dando lugar a diálogos de saberes que retoman el cuerpo y las acciones cotidianas, como escenarios prioritarios de revisión y análisis (Rapacci y Lozano, 2011, p. 182).

Así, esta perspectiva, según Rapacci y Lozano (2011), busca la concienciación de las mujeres, para la aceptación de sí mismas y la apropiación de sus

saberes previos, reconociendo que son constructoras de conocimientos que responden a su contexto y a sus experiencias colectivas e individuales. Por lo que,

La relación Género-Feminismos-EP pone de relieve la importancia de aportar al ejercicio de una ciudadanía plena y activa, libre de toda discriminación, que valore el pluralismo y garantice la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, niñas y niños de todas las edades, promoviendo la solidaridad, la construcción de relaciones más igualitarias y también, entre capital y trabajo (Rapacci y Lozano, 2011, p. 184).

De acuerdo a este planteamiento, se puede decir que desde la Educación Popular, el Enfoque de Género permite cuestionar el sistema patriarcal y las relaciones de poder que ha limitado a las mujeres a tener educación y las ha ubicado en las labores domésticas, excluyéndolas de espacios sociales y de formación pedagógica.

Así, el Enfoque de Género puede posibilitar a las mujeres transformar esa concepción histórica que culturalmente las ha invisibilizado alejándolas de los derechos que tienen como sujetos políticos, como mujeres y como estudiantes. Además, les permite promover su identidad y su reconocimiento, generando en ellas poder individual y colectivo, igualdad, autonomía, participación y libertad.

Entonces, de acuerdo a la fundamentación expuesta, se propone dialogar en el proyecto desde el lenguaje universal, que reconoce en la palabra al hombre y a la mujer, tanto en el contenido de las cartillas pedagógicas, como en la forma de expresarse de la docente en las clases y la manera en que las intenciona. Por ello, se hace énfasis en continuar con la propuesta de que los docentes del proyecto reciban las capacitaciones en Género, además, teniendo en cuenta la Perspectiva de Género integrada con la Educación Popular, generar una alianza, sea desde la Gobernación de Antioquia o el municipio de Amalfi, con

una entidad y/o grupo de profesionales conocedores del tema, para la asesoría de la elaboración de los contenidos pedagógicos.

Hay que tener en cuenta también que las mujeres en la ruralidad desarrollan diversas actividades relacionadas con el sostenimiento de su hogar, entre ellas el cuidado de sus hijos, la elaboración de alimentos para su familia y el trabajo para lograr un sustento económico. Esto en largas jornadas, debido a que dichas actividades están dentro del contexto del campo: cultivar la tierra, criar ganado y trabajo en trapiches para la producción de panela.

Por ello, es necesaria una pedagogía que además de tener en cuenta las temáticas de género, el empoderamiento y el restablecimiento de los derechos humanos, se hable de una pedagogía específicamente para el contexto rural. Así el proyecto esté articulado con el modelo de Escuela Nueva, no sobra nutrirlo desde algunos postulados que se exponen para la educación rural. De acuerdo con Ovares, actualmente,

Se espera que la educación y la escuela rural, como centros del quehacer educativo, desempeñen el rol determinante que la sociedad históricamente les ha asignado desde sus inicios. Es decir, enseñar para la vida, entregar una educación pertinente, transitar por experiencias que permitan compromiso social y desarrollo de las relaciones escuela - comunidad. (Ovares, 2007, p. 121).

Puede llegarse a ello desde el diálogo y las relaciones entre la educadora Brenda Romaña y las mujeres como educandos, de acuerdo a lo que propone Freire (2004), desde la enseñanza, el aprendizaje, el proceso de conocer-enseñar-aprender, el reconocimiento de la libertad y la identidad cultural de los educandos, para propiciar espacios dentro de la Escuela, que permitan conocer el territorio que habitan, preguntarse sobre las problemáticas y potencialidades que allí tienen para generar la reflexión para actuar frente a éste.

Frente a lo que tiene que ver con el acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las mujeres estudiantes del proyecto se ven limitadas en su uso, dado que las características geográficas donde habitan no permiten la conexión a Internet, así que se propone, en lugar de enviar tareas a través de esta red, que la Institución Educativa Portachuelo se fortalezca con libros y documentos relacionados con los temas que deban consultar, y también, se abra un espacio allí para desarrollar actividades académicas, donde las mujeres que por sus diferentes quehaceres no pueden realizarlas en casa, puedan hacerlas en ese espacio.

El espacio en la Escuela para quienes quieran realizar sus tareas, puede pactarse en conjunto con las mujeres, eligiendo una tarde donde puedan permanecer en su lugar de estudio, profundizando saberes y compartiendo unas con otras. Quizás ocurra también que las estudiantes expresen que no pueden asistir a éste espacio, entonces se podría proponer un sistema de préstamo de libros, además, el servicio de fotocopidora, con el apoyo de la Administración Municipal y/o realización de actividades para recoger fondos económicos dirigidos al sostenimiento de ese servicio.

Es importante también, revisar por parte de la docente la cantidad de tareas que envía a casa, en el sentido de ir acorde con la cotidianidad de sus estudiantes. Para esto, es pertinente que la docente mantenga un diálogo constante con las mujeres, conversando alrededor de su contexto, sus actividades, la distancia entre su hogar y la Escuela, su situación emocional. Todo eso, si las mujeres están dispuestas a compartirlo.

Respecto al cuidado de los niños y niñas mayores de seis años, podría proponerse la creación de un espacio más en la Escuela de Portachuelo, donde los hijos de las mujeres estudiantes que requieren acompañamiento por razones de seguridad en su Corregimiento, puedan realizar actividades lúdico -

recreativas, mientras sus madres estudian. Esto puede acarrear un gasto más para la administración municipal, pero puede generarse una alianza con practicantes profesionales que estén cerca del territorio y puedan apoyar dicho espacio como parte de su práctica.

En cuanto a las dificultades para llevar a cabo ciertos trámites legales en relación al proceso educativo de las mujeres, debido a la ausencia de la figura del rector en la Escuela de Portachuelo, sería pertinente generar un canal de comunicación más cercano entre Portachuelo y la zona urbana de Amalfi que es donde suelen realizarse dichos trámites, para garantizar que la voz de las mujeres sea escuchada por parte de los funcionarios de la Administración Municipal. Para ello, el contacto que llevaría las dudas, recomendaciones y/o inconformidades seguiría siendo la docente Brenda Romaña, ella, comunicaría a un funcionario encargado del proyecto en Amalfi las posiciones de las mujeres y sería él quien haría la gestión para solucionar lo relacionado a esto.

Para concluir, a partir de los límites, propuestas y reflexiones alrededor del proyecto, es importante comprender la importancia de transversalizar el Enfoque de Género desde la fundamentación teórica y la metodología en el proceso educativo de las mujeres, y de esta manera, que esté presente integralmente en sus espacios de aprendizaje, permitiendo un proceso pedagógico por y para ellas, superando la idea de una educación tradicional.

A partir de esta problematización sobre la educación tradicional, es aquí donde la práctica socioeducativa debe de ir más allá de la reproducción de conocimientos, pues es un espacio de formación individual y colectiva, de construcción de saberes, de potenciación del ser, de relación con el otro, de recrear las habilidades y capacidades humanas.

De este modo, dentro de la práctica sería pertinente la propuesta de la Educación Popular como una alternativa que propone otras formas de enseñanzas desde el saber popular del ser humano y las comunidades, que articula el sujeto como ser histórico con su cultura, además, es una propuesta que tiene una intencionalidad política emancipadora para los sectores vulnerables, también, que genera estrategias educativas dialógicas, participativas, críticas y reflexivas con los educandos.

El proyecto educativo en el municipio de Amalfi requiere indudablemente del reconocimiento del contexto a nivel cultural, social, político, económico y ambiental, que promueven o limitan el desarrollo de la práctica, por lo cual es importante comprender las diferentes dinámicas del territorio, especialmente de la ruralidad, de la cual las mujeres adultas rurales son parte fundamental del proyecto y quienes tienen unas características particulares y unas costumbres propias que deben articularse a la educación de adultos.

CONCLUSIONES

- “*La Escuela Busca a la Mujer Adulta*” nace a partir de la propuesta de un grupo de mujeres madres comunitarias de Medellín, así que, inicialmente lo que ilumina la intencionalidad del proyecto, antes que la institucionalidad, es la voz de las mujeres, propendiendo por construir una vida donde sus derechos sean reconocidos y exista la posibilidad de seguir trabajando alrededor de sí mismas y su entorno.
- Hablar del proyecto como una práctica socioeducativa, implica decir que abarca ciertos componentes, entre ellos el contexto, los sujetos, las intencionalidades, la fundamentación, la metodología, los contenidos y los resultados; además, es importante mencionar que en el diálogo de éstos, se convierte en una experiencia social y educativa, debido a la participación de las mujeres, desde sus experiencias y conocimientos previos, sus reflexiones y el proceso de aprendizaje que construyen junto a su docente.
- El proyecto “*La Escuela Busca a la Mujer Adulta*” ha tenido una serie de alcances en Amalfi, que lo han llevado a permanecer en el tiempo, siendo consignado en el Plan Decenal para las Mujeres 2015-2025 del municipio. El empoderamiento de sus estudiantes se visualiza como su principal alcance, pudiendo evidenciar su cambio de paradigma respecto a los roles que usualmente se les imponen en el ámbito doméstico, pasando a ser conscientes de sus derechos y a trabajar por otras posibilidades, desde la toma de decisiones con autonomía.
- El proceso de sistematización de la práctica implicó una investigación rigurosa y detallada del proyecto a partir de una construcción histórica, de una lectura contextuada y de la reflexión crítica, que permitió

identificar los componentes de la práctica socioeducativa, los alcances y límites, cuyo eje fundamental o intencionalidad estuvo direccionada al empoderamiento de las mujeres adultas rurales participantes de la práctica.

- Es importante plantear que el proyecto en Amalfi y en otros municipios del departamento de Antioquia ha tenido una gran acogida por parte de las mujeres adultas rurales que mediante su participación se han empoderado desde su individualidad, sus discursos y sus prácticas cotidianas, develando además transformaciones en su familia y en las organizaciones sociales de las cuales hacen parte.
- La práctica socioeducativa permitió analizar cómo las mujeres adultas rurales se han empoderado de este proceso y cómo han transformado sus vidas mediante el proyecto, el cual ha les generado mejor calidad de vida, aportando a sus oportunidades académicas, laborales y sociales, contribuyendo al bienestar de sus familias.
- El proyecto es un medio para motivar a que las mujeres piensen y actúen críticamente, se expresen libremente, participen y se apropien de otros espacios como las Juntas de Acción Comunal, las organizaciones de mujeres y de adultos mayores existentes en el municipio de Amalfi, generando en ellas poder, autonomía, reflexión, toma de decisiones y concienciación sobre lo que pasa a su alrededor.

RECOMENDACIONES

- Se hace necesario que la metodología del proyecto esté de acuerdo a la fundamentación teórica que se propone para la práctica socioeducativa, pues invita a superar la educación tradicional. La Perspectiva de Género y los postulados de la Educación Popular pueden hacer parte de dicha fundamentación, acorde a sus intencionalidades y a las particularidades de las mujeres que allí participan.
- En clave del proceso educativo que se lleva a cabo con el proyecto “*La Escuela Busca a la Mujer Adulta*”, se advierte la importancia de que los docentes de la UCO encargados de desarrollar las clases con las mujeres participantes en los diferentes municipios del departamento de Antioquia, estén formados y capacitados en el tema de Equidad de Género. Esta necesidad es evidente en los testimonios de Brenda Romaña, la educadora del proyecto en Amalfi.
- Es importante darle prioridad al proyecto desde los planes de desarrollo de los diferentes municipios en donde se encuentra implementado o que se establezca el proyecto desde una política pública a nivel departamental dada la importancia que genera para las mujeres adultas rurales de continuar y culminar sus estudios. Además sería pertinente ampliar la cobertura a otros municipios del departamento en donde no se encuentra, teniendo en cuenta la participación masiva de las mujeres adultas rurales.
- Desde la administración municipal de Amalfi, se puede optar por una propuesta que beneficie a las mujeres adultas rurales que viven en zonas lejanas a la Institución Educativa Rural Portachuelo y que les dificulta la distancia y las condiciones ambientales de los caminos por donde

transitan. Así mismo, reflexionar alrededor de que hay otras mujeres que quieren ingresar al proyecto pero la lejanía a la escuela les impide que puedan asistir al proceso educativo.

- De acuerdo a la importancia de la Línea de profundización en Trabajo Social e intervención social con énfasis en pedagogía social, se recomienda al departamento de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia la continuidad de la línea porque permite generar a los estudiantes investigadores pensamiento crítico frente a los procesos de investigación, de intervención socioeducativa y de las prácticas de educación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía de Amalfi Antioquia. (2015). *Construcción del Plan Decenal para las Mujeres urbanas y rurales de Amalfi*. Disponible en: http://www.amalfi-antioquia.gov.co/listado_eventos.shtml?apc=cfx-1-&x=2228634

Alcaldía de Amalfi Antioquia. (2015). *Sitio oficial de Amalfi en Antioquia, Colombia*. Disponible en: <http://www.amalfi-antioquia.gov.co/index.shtml#6>

Alcaldía de Medellín. (2010). *Planeación Local y Presupuesto Participativo de Medellín 2010*. Disponible en: <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Desarrollo%20Social/Secciones/Publicaciones/Documentos/2010/ABC%20del%20Programa%20de%20Planeaci%C3%B3n%20Local%20y%20Presupuesto%20Participativo.pdf>

Alcaldía de Medellín. (2015). *ABC Planeación Local y Presupuesto Participativo 2015*. Disponible en: https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_3/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2015/ABC%20PLyPP%202015.pdf

Alcaldía de Medellín, Secretaría de las Mujeres (2015). *La Cátedra de Género*. Disponible en: <https://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://a1f9cbf5e91725b5920be119637482e6>

Alcaldía de Medellín. (2016). *La Escuela Busca a la Mujer Adulta*. Disponible en:
https://www.medellin.gov.co/portal_mujeres/escuela-busca-la-mujer-adulta.html

Arango, H. y Restrepo, F. (1994). *Propuesta curricular para la población adulta del sector rural del municipio de Cisneros en los niveles de básica secundaria y media vocacional*. (Trabajo de Grado de especialización). Universidad de Antioquia, Medellín.

Bentancor, M. (2011). *Reflexiones para una aproximación crítica a la noción de empoderamiento. Empoderamiento: ¿una alternativa emancipatoria?* Revista Margen N° 61. Disponible en:
<http://www.margen.org/suscri/margen61/betancor.pdf>

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Cifuentes, R. (2003). *Conceptos para leer la intervención de Trabajo Social. Aporte a la construcción de identidad*. XI Congreso Nacional de Trabajo Social. Disponible en:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=74425>

Colombia aprende. (2015). *Educación para adultos*. Disponible en:
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228165.html>

Colombia Aprende. (2016). *Escuela Nueva*. Disponible en:
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-94519.html>

Corte constitucional. (2015) *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Disponible en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

Documento Conpes Social 161 (2013). *Política Pública Nacional de Equidad de Género*. Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/161.pdf>

FAO. (2016). *La Equidad de Género*. Disponible en: <http://www.fao.org/docrep/004/x2919s/x2919s04.htm>

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar. Sexta carta*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI editores.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Fundación Universitaria Católica del Norte. (2014). *El Programa de Alfabetización Virtual Asistida – PAVA: más beneficiarios, más impactos*. Disponible en: <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala->

prensa/noticias/Paginas/el-programa-de-alfabetizacion-virtual-asistida-PAVA-mas-beneficiarios-mas-impacto.aspx

Fundación Universitaria Católica del Norte. (2014) *¿Qué es el Programa de Alfabetización Virtual - PAVA?* Disponible en: <http://pava.ucn.edu.co/ques/Paginas/default.aspx>

Galeano, M., Velásquez, C. y Londoño, G. (1990). *Educación de adultos: educación de segregados. Una mirada a la educación de adultos en Antioquia y Córdoba 1980-1990*. Medellín: Universidad de Antioquia - Facultad de Educación, Ministerio de Educación - Dirección de Educación de Adultos.

Galeano, M. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Ghiso, A. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural*. Medellín: Funlam.

Ghiso, A. (2000). *Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Ghiso, A. (2001). *Sistematización de experiencias en Educación Popular*. Memorias Foro: Los contextos Actuales de la Educación Popular. En: Ruíz Botero, L. D. (2001). *La sistematización de prácticas*. Medellín: Liceo Nacional Marco Fidel Suárez.

Ghiso, A. (2006). *Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas entorno a las claves de la sistematización*. Medellín: Funlam.

Gobernación de Antioquia (2014). *Estudios y documentos previos para convenios. Anexo 1*. Medellín: Gobernación de Antioquia.

Gobernación de Antioquia. (2015). *Secretaría de Educación*. Disponible en: <http://www.seduca.gov.co/quienes-somos/secretaria-de-educacion/secretaria-de-educacion>

Herrera, M. y Zapata, C. (1988). *Concepciones de la Educación de adultos involucrados en la práctica de la educación de adultos en Antioquia*. (Trabajo de Grado de maestría). Universidad de Antioquia - Facultad de Educación, Medellín.

Max Neef, M. (1993). *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Disponible en: <http://ecologia.unibague.edu.co/Desarrollo%20a%20escala%20humana.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (1997) *Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997, educación de adultos*. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994 Ley general de educación de Colombia*. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Ciclos lectivos integrados especiales en el educación formal de adultos*. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87080.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2016) *El Modelo SER*. Disponible en:
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82783.html>

Moreira, C. (2010). *Emancipación*. En: Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (2010). *Diccionario Paulo Freire*. Belo Horizonte: CEAAL.

Municipio de Amalfi. (2012). *Plan de desarrollo período 2012 - 2015*. Disponible en:
<http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Imagenes/amalfiantioquiapd2012-2015.pdf>

Ovares, S. (2007). *Revista la educación rural y sus desafíos en el siglo XXI*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194120544012.pdf>

Paludo, C. (2010). *Educación Popular*. En: Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (2010). *Diccionario Paulo Freire*. Belo Horizonte: CEAAL.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (2005). *Desarrollo humano*. Disponible en: <http://desarrollohumano.org.gt/desarrollohumano/concepto/>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (2005). *La identificación de potencialidades. Conceptos e instrumentos*. Disponible en:
http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0172/La_identificacion_de_potencialidades.pdf

Rapacci, M. y Lozano, J. (2011). *Educación Popular, Feminismos y Género: Ideas para el debate*. Revista La Piragua: Género, mujeres y feminismo,

aportes de la educación popular a la lucha de las mujeres. No. 35, p. 182, 184. Panamá: CEAAL.

Ruíz, L. (2001). *La sistematización de prácticas*. Medellín: Liceo Nacional Marco Fidel Suárez.

Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (2010). *Diccionario Paulo Freire: Pedagogía*. Belo Horizonte: CEAAL.

Taylor S. y Bogdan R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación social. La búsqueda de significados*. España: editorial Paidós.

Torres, A. (2009). *La educación para el empoderamiento y sus desafíos*. En: Sapiens Revista Universitaria de Investigación, Año 10, N°. 1. Disponible en: <http://www2.scielo.org.ve/pdf/sp/v10n1/art05.pdf>

Viscarret, J. (2007). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. España: Alianza editorial.

Weyh, C. (2010). *Cambio / Transformación social*. En: En: Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (2010). *Diccionario Paulo Freire*. Belo Horizonte: CEAAL