

Mujeres surcando caminos de resistencia

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE
EDUCACIÓN POPULAR FEMINISTA:

APRENDIZAJES DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA
Y DE INCIDENCIA. CALI, 2022

Catalina del Mar Garrido Torres



VIVIR EN PAZ desde la
CO-INSPIRACIÓN
COMUNITARIA



Solidaridad Práctica
- por un mundo sostenible y solidario



UNICATÓLICA
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATOLICA
LUMEN GENIUM



Corporación Para El
DESARROLLO
Regional

Mujeres surcando caminos de resistencia

Estrategias metodológicas de educación popular feminista:
aprendizajes de la experiencia pedagógica y de incidencia.
Cali, 2022

Catalina del Mar Garrido Torres



Entidad ejecutora
Corporación para el Desarrollo Regional (CDR)

Entidad internacional acompañante
Solidaridad Práctica

Primera edición, 2022.
Proyecto: Vivir en paz desde la co-inspiración comunitaria.

ISBN: 978-958-59932-6-6

Colección institucional CDR

Solidaridad Práctica
Teresa Allendes
Responsable de Proyectos para África y América Latina.

Martha Viviana Burbano
Corporación para el Desarrollo Regional
Directora

María Eugenia Betancur Pulgarín
Coordinadora de Proyecto

Catalina Garrido Torres
Responsable pedagógica del Proyecto

Catalina Galeano Cabrera
Responsable del eje de incidencia y memoria

Daniela Mora Osorno
Responsable psicosocial

Daniel Cely
Diagramación

Laura Cuesta Quetama
Ilustración

Impreso y hecho en Colombia por Armatoste

Corporación para el Desarrollo Regional (CDR)
Cali, Colombia
pazconenfoquedegenero@gmail.com
www.corporacionparaeldesarrolloregional.com

Las opiniones y hechos consignados en cada texto de esta obra son de exclusiva responsabilidad de la autora. Solidaridad Práctica y Forum Civ no se hacen responsables, en ningún caso, de las opiniones aquí expresadas.

Cali, enero de 2023

Agradecimientos

Esta sistematización de la experiencia pedagógica llamada *Estrategias metodológicas de educación popular feminista* fue posible gracias al apoyo generoso de muchas personas. Queremos reconocer a las mujeres y a las organizaciones que se articularon a este diplomado, por su disposición a participar en el grupo focal y en las evaluaciones que hubo en varias sesiones, pese al cansancio de largas jornadas de talleres. Esperamos que este documento sea un material útil para reflexionar sobre sus experiencias en las Escuelas territoriales, así como una inspiración para seguir caminando la palabra.

Especial agradecimiento a las compañeras del eje de incidencia y memoria, quienes conformaron el equipo que se encargó directamente de la planeación y ejecución de la Estrategia: Catalina Galeano, Nathalia Carvajal y María Teresa Venegas. Gracias por todo el trabajo realizado, el empeño puesto en la Estrategia, a la que dedicaron muchas horas y toda su vitalidad. Sin la rigurosidad con la que acompañaron el proceso no hubiese sido posible realizar esta síntesis de aprendizajes pedagógicos. A Kandy Luana Correa, quien realizó observación participante de las Escuelas en los territorios, gracias por sus valiosas reflexiones en sus diarios de campo, anotadas con profesionalismo y con una gran sensibilidad por el feminismo comunitario.

Finalmente, gracias a las entidades acompañantes, la Corporación para el Desarrollo Regional (CDR), por comprender la importancia de este tipo de espacios para el fortalecimiento integral de quienes defienden, desde distintas aguas los Derechos Humanos, en especial los de las mujeres. Igualmente, gracias a María Eugenia Betancur, coordinadora del *Proyecto Vivir en Paz desde la Co inspiración Comunitaria*, en el cual se gestó y se desarrolló la Estrategia, por creer en la posibilidad de la pedagogía feminista y la educación popular para la construcción de mundos más equitativos y justos para las mujeres, así como por crear las condiciones para la escritura y la reflexión sobre lo que hacemos. También gracias a todo el equipo del Proyecto, en especial a Daniela Mora y Stefanny Vargas, que acompañaron, escucharon y aportaron con su experiencia, sus saberes y sus cuidados el proceso de escritura para llegar a este punto. Las opiniones y análisis aquí expuestos son de entera responsabilidad de la autora.

Índice

Introducción:	
¿Por qué sistematizar esta experiencia?	9
Capítulo 1	
La caja de herramientas: Alistamiento pedagógico y político	14
a. Sobre la educación popular feminista y el sentido del Ciclo de Aprendizaje por la Vivencia (CAV).	14
b. El Ciclo de Aprendizaje por la Vivencia	20
c. Los ejes estratégicos y los seminarios de evaluación: aprendizajes para la posteridad	24
Capítulo 2	
Mapeando el territorio: la configuración de las Redes territoriales	34
a. Talleres sobre comunicación asertiva	35
b. Talleres corpográficos de los territorios	37
c. Talleres sobre mapas de poder	39
d. Aprendizajes sobre la construcción colectiva	41
Capítulo 3	
Los aprendizajes en el territorio-hábitat: las Escuelas territoriales	43
a. La arquitectura de las Redes y las Escuelas territoriales.	44
b. La construcción del saber pedagógico en clave territorial	47
c. Aprendizajes para la sostenibilidad.	50
Consideraciones finales:	
Un viaje que apenas inicia	56
Bibliografía.	57

Introducción:

¿Por qué sistematizar esta experiencia?

El proceso formativo *Estrategias metodológicas de educación popular feminista o Estrategia de formación para formadoras* (al que llamaremos, en adelante, la Estrategia) fue desarrollado durante el último año del Proyecto Vivir en paz desde la co inspiración comunitaria, ejecutado, a su vez, por la Corporación para el Desarrollo Regional (CDR). Fue el resultado de grandes sueños por generar condiciones para la sostenibilidad y aportar a la autonomía de las organizaciones fortalecidas por la Escuela Política Travesías por la Paz desde el 2017, teniendo como referencia otras experiencias de enseñanza-aprendizaje de la educación popular desde la educación popular.

La Estrategia estuvo dirigida a lideresas y defensoras de Derechos Humanos de diversas organizaciones de nuestra ciudad, con la intención de que ganaran capacidades para desarrollar sus propias Escuelas territoriales, sumando a este ejercicio la importante experiencia que tienen en lo comunitario. Esto se correspondió con el objetivo estratégico del Proyecto, en cuanto al aporte a la construcción de una paz sostenible que se sustente en la organización social y política. En este sentido, la Estrategia busca fortalecer la participación real de las mujeres en la toma de decisiones que competen a sus propias vidas, a las de sus organizaciones y a las de los territorios. Este grupo de mujeres había realizado la Escuela Política Feminista Travesías por la paz, de manera que en esta ocasión el énfasis fue en el sentido práctico de las construcciones políticas ya realizadas y la generación de saber pedagógico de los temas trabajados en la Escuela.

Con ello reafirmamos el carácter de las mujeres como sujetos históricos y su capacidad para generar transformaciones favorables al respeto por la vida digna. Los antecedentes de esta propuesta estuvieron en un momento en el que justamente la vida digna fue seriamente amenazada: el estallido social del 2021 en Cali. Como parte de las diversas estrategias para acompañar a quienes defendían la vida, surgieron algunas dedicadas a fortalecer los lazos comunitarios a través de prácticas ARTivistas, ejercicios de autoprotección física y territorial o bien de contención emocional como los “arropamientos”. La politización del cuidado surgió como un aporte fundamental de las organizaciones, en especial, entre las 18 mujeres pertenecientes a 6 organizaciones sociales que fueron acompañadas: Círculo Violeta, Comité Afro Ubuntu, Raíz Creciente, Círculo de Sanación de Mujeres,

Caracolas en Red Podemos y CDR. Aquí nos parece importante citar en extenso la descripción sobre cómo surgió la idea de la Estrategia y cómo se organizó, realizada en colaboración con Catalina Galeano en el documento académico que sirvió de sustento para la acreditación de este proceso como diplomado por la Universidad Católica Lumen Getium:

El desarrollo de esta experiencia exploratoria logró acercarse a la población de jóvenes, mujeres y comunidad en general que se reunió en los puntos de resistencia dispuestos a lo largo y ancho de la ciudad. Su presencia, su disposición, así como el de las organizaciones, nos permitió desarrollar dos ejes de trabajo con las organizaciones y la población en resistencia. En este marco, por un lado, realizamos con el núcleo base de tres encuentros para la salud emocional colectiva y cuatro ejercicios de autoprotección y reconocimiento territorial mientras que, por otro lado, llevamos a cabo cuatro dinámicas de salud emocional y contención y otras cuatro de autoprotección y reconocimiento territorial en los puntos de resistencia. Esta experiencia, en un momento coyuntural pero profundamente revelador de problemas estructurales y de necesidades urgentes, que se exigen y se plantean en cada territorio, fue lo que nos hizo vislumbrar la propuesta general de la Estrategia poniendo en el centro la posibilidad de que las mujeres, en tanto que sujetas políticas, tengan un papel central en el sostenimiento de las dinámicas organizativas de sus territorios a través del despliegue de metodologías que abran el camino para que la Escuela Política Feminista sea una réplica constante en el territorio.

El diagnóstico permitió el diseño de un proceso formativo para el fortalecimiento psicosocial, pedagógico y de incidencia política articulado a lo largo de cuatro bloques que contemplan los siguientes ejes: Salud emocional y fortalecimiento psicosocial; Educación Popular Feminista y Metodologías; Derechos Humanos con Perspectiva y Enfoque de Género e Incidencia política y Memoria. Con anterioridad, realizamos un mapeo de las organizaciones con las que contamos y a partir de allí construimos una cartografía de siete redes territoriales compuesta por un promedio de cinco organizaciones. La Estrategia busca garantizar que en cada red territorial puedan crearse Escuelas bajo el liderazgo de las organizaciones que allí correspondan, integrando las herramientas metodológicas vivenciadas y reflexionadas por las escuelantes en los ejes planteados. [...]. Esperamos, finalmente, que esto derive en la concreción de (7) siete Escuelas territoriales.

Como se podrá comprender, esta fase piloto dejó muchos aprendizajes y reafirmó la necesidad de recurrir a las pedagogías críticas y populares para la transformación y la emancipación desde la democracia profunda, lo cual implica aprender en juntanza herramientas metodológicas, teóricas, políticas y afectivas para fortalecer el tejido comunitario en los territorios. Fue un proceso complejo, con varias etapas en su desarrollo, algunos reveses y un impacto considerable entre las mujeres de diversas organizaciones sociales de Cali.

Es importante señalar que este documento no pretende agotar todo lo vivido, lo aprendido y lo sentido. Su objetivo es, más bien, construir una radiografía resaltando lo que nos queda de esta experiencia para la posteridad. Para ello recurrimos a la metodología de la sistematización de experiencias, puesto que nos permite poner en el centro la voz de las protagonistas del proceso, dándole su estatuto de legitimidad como saber colectivo. Aunque tiene un componente descriptivo importante, nuestra intención es plantear algunos elementos que nos permitan formalizar el saber pedagógico que comenzamos a construir a través de la práctica y de la experiencia.

Con esta intención, estas reflexiones tendrán dos hilos conductores, a saber: por un lado, la dimensión significativa de los aprendizajes en todas las etapas de la Estrategia, lo cual incluye las sesiones pedagógicas, los talleres articuladores de las redes territoriales y las experiencias de réplica en territorio (manejo del CAV como una técnica de la educación popular feminista); por otro, la manera en que se articulan categorías y apuestas políticas del feminismo comunitario como el cuidado, la relación del cuerpo-territorio con el territorio-hábitat y la importancia de la organización comunitaria.

La Estrategia se organizó en tres grandes momentos, que se corresponden con los tres capítulos de esta sistematización. El primero de ellos estará dedicado a la inmersión pedagógica, etapa en la que se desarrollaron cuatro grandes ejes estratégicos, cada uno con varias sesiones, con el objetivo de compartir herramientas y estrategias metodológicas para trabajar estos temas en espacios comunitarios desde la óptica de la educación popular feminista. En el segundo capítulo reflexionaremos sobre los aprendizajes de los talleres realizados para armar las Redes territoriales que asumieron las Escuelas en diversas partes de la ciudad. En estos talleres se profundizó en el análisis de coyuntura a través de los mapas de poder, en el conocimiento del territorio a partir de corpografías y en la comunicación asertiva para estrechar lazos entre las mujeres que hicieron parte de este ejercicio. Finalmente, en el tercer capítulo, nos acercaremos a la experiencia de las Escuelas territoriales para señalar los aprendizajes que estos resultados nos dejaron frente a futuros procesos de formación de formadoras. Esto teniendo en cuenta que esta experiencia –que en realidad fueron cinco procesos independientes– fue enorme, de modo que quedará mucha información para futuras sistematizaciones e incluso para investigaciones que recojan perspectivas etnográficas sobre educación popular.



Capítulo 1

La caja de herramientas: Alistamiento pedagógico y político

La *Estrategia* se concibió como un proceso de educación popular feminista: bajo esta perspectiva, los saberes que se construyen a partir del diálogo intersubjetivo sólo tienen sentido si se hacen de una manera situada. Ello supuso, en otras palabras, que las acciones pedagógicas, los temas y las metodologías fueran planeadas de acuerdo con las particularidades del grupo de mujeres organizadas que se formaron para hacer sus propias Escuelas en territorio. Nuestra apuesta fue aportar al aumento de la capacidad de las participantes para definir unos temas estratégicos y construir unas rutas para abordarlos en distintos territorios de Cali, cada uno con sus necesidades y problemáticas. El alistamiento pedagógico para llegar a ese momento, consistió en el acercamiento a un conjunto de herramientas metodológicas, así como a una serie de principios y convicciones sobre cómo podemos generar espacios de aprendizaje significativo, uno que atraviesa nuestros cuerpos, resignifica nuestras experiencias y da lugar a un conocimiento colectivo.

Este proceso alentó a sus participantes a la construcción creativa de metodologías de la educación popular feminista para los territorios, en sesiones sobre ejes estratégicos también pensados desde la educación popular feminista, enfocados en la pregunta sobre cómo lo hacemos. En este primer capítulo, haremos una síntesis de aquellas perspectivas sobre el aprendizaje con las cuales nos identificamos y la manera en que las conectamos con la metodología concreta que trabajamos: el Ciclo de Aprendizaje por la Vivencia (en adelante, CAV). Luego, nos acercaremos de una manera muy general, a las sesiones realizadas y estructuradas en cuatro ejes pedagógicos, evaluados mediante seminarios y, por último, haremos una reflexión sobre los aprendizajes que nos quedó de esta etapa como puntos de partida de otros caminos que se puedan emprender en el futuro.

a. Sobre la educación popular feminista y el sentido del Ciclo de Aprendizaje por la Vivencia (CAV)

En su narración sobre cómo fue el encuentro del feminismo con la *educación popular* en la Argentina de finales de los años sesenta y comienzos de los setenta, Claudia Korol describió el itinerario que

de manera similar se vivió a nivel continental.¹ En esas décadas el feminismo y la educación popular estaban en un momento de alta politización en el mundo intelectual de las izquierdas, que se manifestaba en los sueños colectivos sobre una sociedad que cambiaría radicalmente las relaciones de explotación capitalista. En ese ambiente, los cuestionamientos del feminismo latinoamericano a la universalidad con la que se representaba al obrero, sujeto de lucha por autonomía –visto como la promesa de transformación en torno a la emancipación de la clase–, derivó en una crítica importante sobre cómo esa generalización terminaba por perpetuar formas de opresión, al no tenerlas en cuenta, sobre el sujeto mujer y su lugar en las relaciones de poder y dominación. La pedagogía del oprimido era, también, opresora.

En la educación popular, como mencionamos anteriormente, resulta fundamental que los aprendizajes sean conocimientos situados. Por lo tanto, desde la perspectiva feminista esto implica que la educación popular, para ser realmente liberadora, debe ampliar la mirada hacia esa otra mitad de la humanidad. En otras palabras, podríamos decir que el feminismo contribuyó, como señala Malú Valenzuela, a “la reformulación misma de la educación popular”. Según Luz Maceira Ochoa, “el principal replanteamiento fue concebir de otra manera el sujeto educativo al generizarlo y considerarlo como un sujeto no unitario ni abstracto, y además un sujeto cuyo pensamiento y proceso de concientización no es lineal”.² En ese sentido, el cuerpo, los estereotipos de género, las violencias y las heridas patriarcales adquirieron una importancia capital a la hora de pensar en la potencia emancipadora de la educación popular.

Es preciso señalar que el feminismo es una filosofía y una visión de ser y estar en el mundo que tienen en sí mismo una larga historia. En esta ocasión, nos referimos principalmente a las corrientes populares y comunitarias de los feminismos que afloraron en América Latina desde la medianía del siglo XX y, con más fuerza, hacia finales de esta centuria hasta nuestros días. El feminismo que había cuestionado a la educación popular, como narraba Claudia Korol en las memorias sobre su propia trayectoria, apuntaba a una transformación social en la que la lucha contra el patriarcado y el capitalismo como dos sistemas imbricados, rebasaba necesariamente los límites de la democracia representativa. Para el diseño de la Estrategia recogimos algunas de las miradas de estos feminismos, intentando aterrizarlas en las particularidades del tejido comunitario de nuestra ciudad.

El feminismo comunitario guió entonces el sentido político e ideológico de una serie de acciones pedagógicas enmarcadas en la educación

1 Pedagogía feminista, p. 100

2 Pedagogía feminista, p. 100

para la paz territorial y la defensa de los Derechos Humanos, en especial los de las mujeres. Como se ha cuestionado desde la década de los noventa en otros espacios de pedagogía feminista –como ocurrió en el *Seminario Latinoamericano sobre experiencias en educación no formal con mujeres* realizado en Melgar en 1996–, no se trata solamente de contribuir a que más personas conozcan los Derechos Humanos que tienen o de una cuestión de mayor cobertura, sino de pensar la educación como una oportunidad para generar una aprehensión de los mismos, un sentido profundo de ciudadanía, apelando a la dimensión pedagógica, a los contenidos propuestos, etcétera.³

En diversos escenarios, desde sindicatos de trabajadores y trabajadoras, hasta entes gubernamentales, las “capacitaciones de género” ocuparon un lugar en sus espacios de formación interna así como en sus agendas políticas. No obstante, muchas veces estas capacitaciones han dado lugar a discursos que resultan vacíos cuando se contrastan con los contenidos, o bien con sus prácticas laborales, comunitarias o personales (ya sean sindicatos, instituciones públicas o espacios comunitarios), dejando intactas relaciones e imaginarios patriarcales. Cuando hablamos de educación popular feminista, partimos de la idea de que un verdadero cambio sólo es posible cuando se realiza una reflexión radical que implica, como señala Marcela Lagarde, una transformación vital e íntima.

Esta radicalidad supone reconocer que hay unas diferencias entre hombres y mujeres que no son características naturales e inmutables, sino constructos históricos que, por lo tanto, pueden modificarse y dar lugar a relaciones más horizontales, democráticas y libres. Para tal deconstrucción, en términos pedagógicos –y coincidiendo con otras educadoras feministas–, esto implica analizar y cuestionar los universos simbólicos que legitiman la inequidad en la vida cotidiana de las personas.⁴ Los espacios formativos de la Estrategia recrearon escenas del diario vivir, en las que se evidenció la importancia de que existan relaciones sin estas jerarquías y desigualdades.⁵

El reto fue compartir herramientas metodológicas de tal manera que las participantes tuvieran la capacidad de detonar en sus territorios lecturas de las realidades de las mujeres, valorando sus saberes e imaginarios, posibilitando, como señaló también Claudia Korol, una apropiación crítica de las prácticas, los saberes populares y los contenidos de su cultura.⁶ Con este propósito, de la educación popular

3 Luz Maceira Ochoa señala, a propósito de este Seminario, que fue uno de los primeros espacios en los que se planteó la necesidad de sistematizar estas prácticas pedagógicas con y para mujeres, para ampliar los presupuestos teóricos de la educación popular. Ver: *Pedagogía feminista*, p. 93.

4 Liliána Celiberti citada por Luz Maceira Ochoa, *Pedagogía feminista*, p. 110.

5 En ello coincidimos con Claudia Korol, *Hacia una pedagogía feminista*, p. 4.

6 Claudia Korol, *Hacia una pedagogía feminista*, p. 4.

retomamos varios principios, como la valoración de la dimensión dialógica del aprendizaje, el ejercicio participativo de los encuentros, la revaloración de la creatividad para la generación de pensamiento crítico, a partir de cuestionamientos desde lo individual, hacia lo colectivo.

La pedagogía de carácter socioafectiva, vivencial y situacional nos llevó en ocasiones a detonar reflexiones y aprendizajes significativos a partir de la incomodidad cuando cuestionamos lo que damos por sentado o sobre situaciones que implican resolver conflictos, haciendo hincapié en el diálogo. Cada tema trabajado contó con las voces de autores y autoras importantes, pero desdibujando la relación entre saber y poder tan característica de lo que Paulo Freire llamó “educación bancaria”. Es decir, este ejercicio puso en el centro las experiencias y saberes propios de las participantes, pero no por ello careció de rigurosidad académica. Esta última fue proporcionada por el modo en que comprendemos el aprendizaje, pero también por la mirada del mundo de los feminismos comunitarios y populares.

De estos retomamos sus críticas hacia los sistemas de dominación capitalista y patriarcal que atraviesan de manera diversa los cuerpos, los cuales tienen manifestaciones que podríamos calificar como misóginas en múltiples dimensiones de la realidad social. Incursionando en los imaginarios y representaciones que moldean la vida cotidiana, compartimos algunas rutas y herramientas metodológicas para argumentar la necesidad de desestructurar las categorías duales sobre las que se ha asentado la diferencia sexual y la desigualdad (por ejemplo, hombre igual a razón versus mujer igual a naturaleza), resaltando la integralidad y la complejidad de los seres humanos.

Estos puntos de partida de tipo político y pedagógico, los combinamos con la visión de los seres humanos, su capacidad de aprendizaje y de transformación que se recoge en la filosofía de la *triple espiral* o *triskel* y, a nivel microcurricular, adaptamos el Ciclo de Aprendizaje por la Vivencia (en adelante CAV). La triskel está presente en todos los procesos formativos que realizamos en el marco del Proyecto. Tiene un centro vital, el piel adentro, y tres espirales: las relaciones, las construcciones políticas y la acción transformadora. El proceso de enseñanza aprendizaje tiene sentido, en nuestra perspectiva, cuando hay un cuestionamiento de las propias concepciones del mundo y, al mismo tiempo, cuando hay un reconocimiento de las cargas emocionales que no nos pertenecen, que son el resultado de pesadas estructuras sociales. Este sentido se profundiza cuando saltamos de la teoría a las acciones para cambiar el estado de cosas que oprime, disciplina y condiciona.

Profundizando en cómo tejimos la triple espiral con la propuesta de la Estrategia, comenzamos por el piel adentro, el punto nodal de las espirales. La mirada hacia la subjetividad de las mujeres que posteriormente conformaron las Redes Territoriales, nos permitió

reflexionar sobre el cuidado de la salud emocional como un acto político. Luego, esto nos sirvió para trabajar algunas herramientas básicas pensadas desde la ética del cuidado para espacios comunitarios de formación –decimos algunas, porque no intentamos suplir la labor de las psicólogas–, centrándonos especialmente en el papel del autocuidado para quienes velan por el bienestar de otros y otras: un *leitmotiv* fue que si no estamos mínimamente bien, es muy difícil hacer contención emocional para otras personas.

Luego, cuando transitamos por la espiral de las relaciones, no nos quedamos solamente en el cuestionamiento sobre cómo nos atraviesan construcciones como, por ejemplo, las asociadas al amor romántico (cargado de violencias sutiles o explícitas) sino que fuimos, en cambio, un poco más allá, al pensar colectivamente en un repertorio de estrategias y reflexiones posibles para compartir con las mujeres de los territorios, debatir con ellas los imaginarios sobre este tema, pensando incluso en sus propias relaciones y aportando, de esta manera, a la posibilidad de vivir el amor de una manera libre de prácticas patriarcales. Aquí también fue fundamental puntualizar que, desde el feminismo comunitario, se enseña y se aprende a partir del ejemplo: los espacios de las Escuelas territoriales debían convertirse en lugares seguros para las mujeres, de la misma manera en que lo ha sido, en sus distintas rutas, la Escuela Política de Mujeres.

Las espirales se encuentran eslabonadas unas con otras y todas deben pasar por el piel adentro. Pasando por la espiral de las construcciones políticas, reiteramos la necesidad de posicionar unos temas y unos debates para que los Derechos Humanos de las mujeres se conviertan, cada vez más, en una necesidad estratégica de las agendas de las organizaciones y de las comunidades. Como veremos en el último capítulo, quienes diseñaron las rutas temáticas de las Escuelas territoriales priorizaron diversos asuntos según lecturas particulares sobre las necesidades de cada territorio. En este proceso, la creación de actividades detonadoras de cuestionamientos y de nuevas preguntas sobre el propio entorno, se convirtió en un ejercicio de construcción política en tanto que pensaba la organización de unos contenidos y miradas sobre el mundo para sumar la capacidad crítica de la que ninguna persona está desprovista.

Ahora bien, el tránsito por las relaciones y por las construcciones políticas deben llevar las reflexiones a la acción, a la incidencia. A propósito de la espiral de la acción transformadora, insistimos en que todas las actividades y dinámicas realizadas en espacios pensados desde la educación popular deben tener un sentido político. Se trata de un trabajo de filigrana en el que cada actividad propuesta genera empatía o incomodidad, hace que los aprendizajes sean significativos y crea la necesidad de ir a la acción. Sin descuidar la dimensión socio

afectiva, nos empeñamos en señalar la urgencia del compromiso por los cambios sociales a partir del despliegue de acciones pedagógicas de alto impacto en las mujeres. Esto, en relación con la necesidad de aportar a la paz territorial y a una ciudadanía plena, en el marco de una democracia representativa que pueda transitar hacia una democracia participativa.

En la *Estrategia*, y como a menudo se concibe desde la educación popular, enfatizamos en que el proceso tiene un mayor valor que el resultado para el aprendizaje. Por ese camino, fue posible entonces aprender a partir del error –incluso de los cometidos por las propias facilitadoras, para quienes orientar talleres para enseñar educación popular desde la educación popular fue una experiencia novedosa–, o contrastando los sentires y los puntos de vista de quienes vivieron una misma dinámica. El despliegue de estrategias centradas en los caminos recorridos más que en las metas, nos permitió explorar distintas dimensiones del aprendizaje: la cognoscitiva y emocional, la crítico-reflexiva, la constructiva y la resolutive.⁷ En su conjunto, aportaron a las capacidades de las participantes para diseñar sus propios procesos formativos teniendo en cuenta esta visión integral de los seres humanos.

El aprendizaje vivencial nos permite politizar el acto educativo y aportar a la deconstrucción de la educación bancaria, en la cual se educa para la competencia en el mercado laboral y no para el desarrollo del pensamiento crítico. De allí que nos recojamos en la frase de “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo” o “ir al ritmo del más lento”, para hacer hincapié en el carácter emancipador de la *Estrategia* como proceso formativo, lo cual pasa por sacudirnos un poco del ideal ilustrado de la educación según el cual los estudiantes llegan de la oscuridad para ser iluminados por el conocimiento.

Desde el feminismo comunitario esto implica reconocer la potencia interior de los seres humanos más allá de los mandatos patriarcales, de manera que asuntos como la autodeterminación sobre los cuerpos territorios resulte un tema fundamental para la incidencia a través de las Escuelas territoriales. En síntesis, la simbiosis entre feminismo y educación popular nos permitió reconocer, en el desarrollo de la *Estrategia*, varios elementos: la relación de clase entre el saber y el poder que es preciso desestructurar; que el interaprendizaje es posibles a través del intercambio de ideas, argumentos y lecturas sobre la realidad social; cuando el aprendizaje es colectivo hay un margen mayor para que este pueda volcarse hacia acciones transformadoras y para que este aprendizaje sea significativo debe volcar la mirada hacia la vida cotidiana, entendiendo el lugar de la igualdad en la diferencia.⁸

⁷ En ello coincidimos con: Luz Maceira Ochoa, *Pedagogía feminista*, p. 97.

⁸ Agradezco a María Eugenia Betancur por compartir estas características centrales de la

b. El Ciclo de Aprendizaje por la Vivencia

Las consideraciones sobre la educación popular feminista descritas en el apartado anterior, las llevamos a la práctica en cada una de las sesiones a partir del CAV. Esta metodología nos ayudó a generar espacios en los que fue posible el diálogo horizontal, en contravía de la relación entre poder y saber que suele tener lugar en la “educación bancaria”: el aprendizaje a través del CAV nos permite iniciar con vivencias, con las que exploramos los saberes propios de las lideresas en su experiencia comunitaria, profesional y de vida. Luego, nos lleva a la observación del proceso de construcción colectiva del conocimiento, derivando en la reflexión sobre lo vivido, para conectarlo, al final de cada jornada, con algunas teorías y conceptos construidos desde la academia.

Con esa ruta no buscamos establecer verdades universales o soluciones únicas a los problemas sociales, sino fortalecer las capacidades y la inventiva individual y colectiva para la co creación y la co inspiración comunitaria. Con esta intención, procuramos que los contenidos y las situaciones propuestas a modo de ejemplo tuvieran relación con la cotidianidad de las participantes, que les resultaran familiares, por lo cual tuvimos en cuenta que se trataba, en su gran mayoría, de mujeres adultas pertenecientes a diversas organizaciones sociales en Cali. De manera paralela, planeamos las sesiones haciendo consciencia de los momentos del CAV y enfatizando en las particularidades metodológicas de cada uno de los temas estratégicos que escogimos como eje.

En términos metodológicos, esto implicó que los talleres transitaran constantemente por preguntas sobre cómo lo hacemos, o cómo podríamos hacerlo y qué sentido tiene desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta manera en los territorios. Fue común entonces que socializáramos constantemente todo el andamiaje que hay detrás de una sesión: desde los objetivos de aprendizaje, las herramientas, estrategias y técnicas compartidas y las apuestas políticas que hay detrás de cada planeación pedagógica. El CAV originalmente no fue pensado para un proceso de formación de formadoras, sino de manera más general como una metodología para potenciar el aprendizaje en espacios comunitarios con personas adultas, dentro de la educación popular.

El ejercicio que hicimos en este proceso fue adaptar el CAV a las sesiones para la formación en estrategias metodológicas de educación popular, de tal manera que se aportara a las participantes, condiciones y capacidades para realizar réplicas en territorio. En cada encuentro, transitamos entre la experiencia, la reflexión y la acción, poniendo en el centro la capacidad de las personas para aprender a partir de la crítica individual y colectiva de lo vivido. Es decir, que

después de experimentar una situación, reflexionar sobre ella y actuar, es posible resignificar lo aprendido, generando nuevas experiencias. El CAV también es conocido como ciclo de *aprendizaje experiencial*, y se ubica dentro de la corriente constructivista del pensamiento pedagógico en la medida en que otorga a las personas un papel protagónico en su propio proceso de aprendizaje.⁹

Este ciclo contempla unos momentos, encadenados unos con otros: la vivencia, la publicación, el procesamiento, la generalización y la aplicación. Cada uno tiene una finalidad pedagógica y un peso calculado de acuerdo a lo que se requiere para alcanzar el objetivo de aprendizaje.¹⁰ Iniciamos con la **vivencia**, una actividad para experimentar una situación en la que es necesario que las personas, a nivel individual y colectivo, busquen la solución a problemas o den lugar a una creación a partir de los saberes propios. El conocimiento circula entre las participantes y, posteriormente, en el momento de la **publicación**, es compartido a todo el grupo. Hay múltiples técnicas de visibilización de las vivencias en esta segunda etapa: por medio de tarjetas, carteleras, sociodramas, fotogramas y un largo etcétera.¹¹ Lo importante es socializar cuáles fueron las decisiones o las estrategias desarrolladas para llevar a cabo la acción.

Una vez lo que se vivió se organizó a la vista de todas las personas participantes, se llega a la parte más importante del ciclo, en la cual se espera que se asegure lo propuesto por el objetivo de aprendizaje: el **procesamiento**. Por lo general, antes de iniciar este momento, hay una actividad de nivelación de expectativas, con la que se espera generar un ambiente de ecuanimidad emocional que permita una separación con los roles asumidos durante la vivencia, para hacer posible la reflexión sobre ella. A partir de esta toma de distancia, se generan unas preguntas u otras dinámicas que movilicen reflexiones sobre lo que se aprendió de lo vivido y se explicita de qué se dio cuenta el grupo. En el procesamiento se espera que las personas deconstruyan estereotipos y generen razonamientos críticos para explicar situaciones que son síntoma de la desigualdad, la injusticia y lo que es preciso transformar en una sociedad.

Después del procesamiento, viene el momento de la **generalización**. Aquí se abre el diálogo de lo aprendido con lo que otros autores y autoras han hallado en sus investigaciones sobre determinados

9 Vasant D. Bhat, "Aprendizaje experiencial. Una guía para educadores". Consultado en línea: https://miclase.es/06A/modulo1/biblio_1/bhat_experiencial.pdf

10 La descripción sobre los momentos del CAV es posible gracias a las sesiones de inmersión que tuvimos como parte del Proyecto *vivir en paz desde la co inspiración comunitaria* a comienzos del 2022. La coordinadora general del Proyecto, María Eugenia Betancur, es educadora popular y nos compartió su conocimiento de esta metodología, así como su experiencia en un proceso similar en Nicaragua. A ella todo el agradecimiento por la generosidad a la hora de compartir su saber pedagógico.

11 Para ello sigue siendo muy ilustrativo los dos tomos publicados por La Alforja: CIDE, *Técnicas participativas*.

temas. Es el momento de definir conceptos, de contrastar lo vivido con la teoría. Se espera que las personas, llegadas a este momento, puedan comprender, aportar o tomar una posición distinta frente a los marcos conceptuales sobre determinados temas. En relación con la desestructuración de la relación entre saber y poder que mencionamos líneas arriba, se ha planteado que la generalización sólo tiene sentido hacia el final del ciclo y no en su inicio, para evitar condicionamientos al saber producido al imponer la teoría como el legítimo por antonomasia. Finalmente, llega el momento de la **aplicación**, en la que se espera que lo aprendido se convierta en una nueva experiencia que se pueda replicar y de lugar a nuevas teorías sobre el cambio social.

Como señalamos anteriormente, cada uno de los momentos del CAV fue ajustado para la formación de las formadoras. Al iniciar cada sesión, presentamos el objetivo de aprendizaje relacionándolo con la perspectiva sobre determinado tema pero, con mayor énfasis, haciendo hincapié en su intención pedagógica: señalamos que el objetivo de aprendizaje es al tiempo un punto de partida y uno de llegada, porque de él depende las actividades planeadas para alcanzarlo, mientras que se pretende que al final de la sesión existan una serie de comprensiones y sensibilidades entre las participantes. Era preciso diferenciar entre un objetivo pensado para señalar lo que la facilitadora quiere realizar a uno que indique lo que pretende que se aprenda.

Tabla 1. Estructura de los objetivos de aprendizaje para los talleres metodológicos de la Estrategia

Estructura	Verbo de aprendizaje en infinitivo (¿Qué nivel de complejidad el aprendizaje que queremos asegurar?)	Contenido conceptual (¿Cuáles son los conceptos o teorías que vamos a trabajar?)	Finalidad (¿Para qué? ¿Cómo oriento el aprendizaje?)	Condición del contexto (¿Cuál es el contexto en el que se aterrizará el aprendizaje?)
Ejemplo	Reconocer	algunas rutas metodológicas del feminismo comunitario	que fomenten la apropiación territorial	en las comunidades

Fuente: Elaboración realizada a partir de la taxonomía de Bloom y el modelo pedagógico dialogante propuesto por Julián de Zubiría. El ejemplo corresponde a la sesión diseñada por Catalina Galeano sobre feminismo comunitario.

La vivencia y la publicación se desarrollaban teniendo en cuenta los aspectos que hemos mencionado mientras que, durante el procesamiento, las preguntas rebasaban el nivel de la reflexión crítica

sobre la problemática trabajada y se concentraban en la dimensión metodológica de lo experimentado: es decir, cómo lo hicimos, por qué lo hicimos de esta manera, por qué consideramos que esta actividad puede funcionar para lograr el objetivo de aprendizaje, qué cambios realizaríamos teniendo en cuenta las particularidades de otros contextos, entre otras cuestiones.

Posteriormente, en la generalización se profundizaba sobre las posibilidades de algunas estrategias metodológicas para abordar ciertos temas y se compartían definiciones claras y sencillas de manera que pudieran servir para la comprensión de los temas, constituyéndose en un material de apoyo para los ejercicios de réplica en los territorios. Esta dinámica, en términos muy generales, se aplicó para los ejes de profundización y, al final de cada uno, se realizó un seminario de evaluación o carnaval de cierre, en el cual las futuras formadoras planearon talleres cortos con la metodología CAV, usando un instrumento de planeación diseñado para el ejercicio, teniendo en cuenta sus momentos, los tips de educación popular compartidos, entre otros elementos.

Figura 1. Ciclo de aprendizaje por la vivencia en clave metodológica



Fuente: Tomado del material pedagógico elaborado en el marco del Proyecto vivir en paz desde la co inspiración comunitaria, con ajustes relacionados con la Estrategia.

La ruta diseñada por ejes y seminarios de cierre, respondió a las necesidades estratégicas para el fortalecimiento de las organizaciones

con las que ha trabajado el Proyecto desde el 2017: el aporte a una construcción de paz sostenible desde una perspectiva de género y feminista. Por lo tanto, cada uno de los temas se abordó teniendo en cuenta las perspectivas de los feminismos comunitarios y populares. El énfasis en lo metodológico fue un gran reto porque supuso que había entre las participantes una serie de comprensiones y sensibilidades sobre los temas propuestos pero, en realidad, se trataba de un grupo heterogéneo que implicó repensar constantemente las metodologías dejándonos valiosos aprendizajes. Sobre ello profundizaremos en el siguiente apartado.

c. Los ejes estratégicos y los seminarios de evaluación: aprendizajes para la posteridad

Los ejes representan dimensiones estratégicas para hacer transversal el feminismo comunitario en los territorios a través del desarrollo de las Escuelas. Estos fueron: Derechos Humanos con perspectiva y enfoque de género, Incidencia política, Fortalecimiento psicosocial y salud emocional y Educación popular y metodologías. Para cada eje se prepararon unas Cartillas ABC en las que se realizó una síntesis didáctica de cada tema, contemplando para cada uno: las palabras y los conceptos clave; las preguntas pilares para abordarlo; algunas inspiraciones y referencias para comenzar a explorar el tema; las relaciones de cada tema con los feminismos, la paz, la incidencia política, la defensa de la vida digna, la juntanza y el poder y el cuidado del territorio; algunas metodologías para indagar sobre el tema; simulacros de propuestas de actividades y, finalmente, herramientas didácticas o bibliográficas para profundizar en él.¹² Como continuidad de ese trabajo, en este documento abordaremos el marco global de la propuesta pedagógica y política que se elaboró en cada eje, los cuales se organizaron curricularmente en 40 sesiones, como se representa en la Tabla 2.¹³

¹² Para consultarlos en su versión digital, visitar la página de la Corporación para el Desarrollo Regional (CDR): <https://corporacionparaeldesarrolloregional.org/>

¹³ El análisis de los ejes y la descripción de los aprendizajes de esta experiencia fueron el resultado de un trabajo colectivo. En este caso la información se tomó de un ejercicio de sistematización de las evaluaciones de todas las sesiones de la Estrategia, de las observaciones realizadas por la responsable pedagógica en varias de ellas y del ejercicio de autoevaluación global del proceso realizada por el equipo del Proyecto a finales del año 2022.

Tabla 2. Propuesta curricular de la inmersión pedagógica de la Estrategia

Ejes estratégicos	Objetivo de aprendizaje	Sesiones
Salud emocional y fortalecimiento psicosocial	Promover la importancia de la salud emocional, personal y colectiva, compartiendo herramientas para el autocuidado, el cuidado colectivo, la sensibilidad, el reconocimiento del otro y la sanación colectiva en las escuelas territoriales.	Sesión 1 - Autorreconocimiento en clave interseccional Sesión 2 - Heridas patriarcales y cuidado colectivo Sesión 3 - Autocuidado, memoria ancestral y prácticas decoloniales - Poderes, empoderamientos y liderazgos Sesión 4 - Linajes, lealtades familiares y territorio cuerpo Sesión 5 - Relaciones equitativas y sororas Cierre: Seminario carnaval pedagógico y artístico
Educación popular y metodologías	Propiciar un espacio de formación para facilitadoras en la Educación Popular feminista, considerando el aprendizaje significativo como metodología en el proceso de construcción colectiva del conocimiento y su gestión práctica.	Sesión 1 - Educación Popular Feminista / Manejo del ciclo de aprendizaje por la vivencia / Metodología de triple espiral Sesión 2 - Educación popular Feminista y Artivista Sesión 3 - Manejo de aula virtual - classroom Sesión 4 - Metodologías comunicación alterativa para el cambio Sesión 5 - Evaluación para el cambio Cierre: Seminario carnaval pedagógico y artístico
Derechos Humanos con perspectiva de género	Enriquecer el trabajo en defensa de derechos humanos con la perspectiva y enfoque de género dando un lugar importante a la interseccionalidad como herramienta para la equidad social	Sesión 1 - Los derechos de las mujeres también son Derechos Humanos / Feminismo e interseccionalidad. Sesión 2- Memoria, apropiación y reconocimiento territorial Sesión 3 - Tips diagnóstico y análisis de coyuntura Sesión 4 - Autoprotección física y cuidado colectivo / Autoprotección virtual y ciberfeminismo Cierre: Seminario carnaval Pedagógico y artístico
Incidencia política	Generar herramientas prácticas y pedagógicas para el desarrollo de la incidencia territorial desde el feminismo comunitario.	Sesión 1 - Planeación con perspectiva de género. Sesión 2 - Estrategias de negociación y liderazgo nómada / Principios del feminismo comunitario Sesión 3 - Memoria Colectiva y Resistencia Popular / Narrativas Libres de Comunicación para el cambio Sesión 4 - Estrategias de cuidado en territorio, Soberanía Alimentaria Cierre: Seminario carnaval Pedagógico y artístico

La inmersión pedagógica empezó por el piel adentro, recorriendo algunos caminos para posicionar la salud emocional como condición básica para la defensa de los Derechos Humanos. El eje de **salud emocional y fortalecimiento psicosocial** buscó compartir herramientas para el autocuidado y el cuidado colectivo con dos finalidades: por un lado, para que las participantes pudieran hacer un trabajo de contención emocional en el marco de los talleres que posteriormente tendrían lugar en las Escuelas territoriales y, por otro, para que pudieran proponer temas relacionados con la salud emocional desde la perspectiva del feminismo comunitario en las rutas curriculares de cada Escuela. Para ese ejercicio fue fundamental hacer el puente entre la dimensión individual y la colectiva del cuidado en ámbitos organizativos. Un punto de partida fue entender el cuidado como un asunto político, además de una responsabilidad de la sociedad en su conjunto, no sólo de las mujeres.

Se profundizó sobre las posibilidades de reconocer la diversidad de las formas de ser y estar en el mundo, así como de abrir caminos para la sanación colectiva. En este sentido, algunos de los temas trabajados tenían que ver con estrategias para reconocer de una manera sanadora las heridas patriarcales que hacen parte de la memoria de los cuerpos-territorios –teniendo en cuenta las diversas formas en que se pueden cruzar los sistemas de opresión en personas racializadas, empobrecidas, discriminadas por su identidad de género o su orientación sexual–. La reflexión sobre estos asuntos hizo necesario resignificar el concepto de poder y de liderazgo, a partir de la construcción de relaciones equitativas y sororas y de la potencia interior (un poder que no intenta oprimir, sino que se concibe como una fuerza creadora).

En términos metodológicos, se subrayó la importancia de no calificar moralmente las construcciones culturales de las personas o de no intentar posicionar un discurso religioso presentándolo como universalmente válido en los espacios de formación, por ejemplo. Estas precauciones se hicieron en el sentido de no condicionar el aprendizaje o ejercer alguna discriminación, pero sí en el de ubicar la discusión sobre la salud emocional en el horizonte antipatriarcal, anticapitalista y antirracista del feminismo comunitario. Los trabajos de contención implican tener muy presente que hay una responsabilidad de las facilitadoras frente a la salud emocional de las personas que acuden a estos espacios: hay que evitar dejar heridas abiertas, las sesiones deben tener un momento de cierre o por lo menos procurar a las personas rutas de acompañamiento emocional que le permitan transitar hacia la sanación.

Desde la perspectiva de la formación para formadoras, esto es aún más patente en la medida en que la intención principal no es

abordar a profundidad la parte conceptual o emocional de un tema, sino ahondar en la dimensión metodológica para trabajarlo en otros espacios. Algunas de las sesiones de este eje tocaron fibras sensibles de la emocionalidad de las mujeres, al punto que una de las participantes se preguntó: “¿será que sí estamos emocionalmente preparadas para asumir lo que viene?”. Hay una frontera muy porosa, y una sana tensión para la reflexión, entre una sesión dedicada a trabajar la salud emocional de las mujeres y una concentrada en lo metodológico en relación con el enfoque vivencial de la educación popular que hemos empleado. Este es un tema muy complejo, puesto que si bien muchas mujeres no son profesionales en psicología, no significa que no sea posible incluir en la agenda de las organizaciones la salud emocional a partir de herramientas al alcance de todas y de todos.

Algunas de ellas parten de la reflexión sobre el autocuidado, el cual es, al tiempo, un punto crítico para un proceso futuro de formación para formadoras concebido desde la educación popular: sin el cuidado propio no es posible el cuidado a nivel familiar o a nivel comunitario. En la perspectiva de quienes realizaron las sesiones sobre salud emocional y fortalecimiento psicosocial, hubo un profundo cuestionamiento sobre la responsabilidad que implica el acompañamiento emocional a nivel individual, mientras que en la dimensión colectiva se comprendió que prácticas como el “arropamiento colectivo” o el conocimiento de las formas de prevención de violencias basadas en género, son vitales para el tejido que sostienen las organizaciones en los territorios en los que inciden.

El eje de ***Derechos Humanos con enfoque y perspectiva de género*** tuvo como objetivo compartir herramientas para fortalecer la defensa de los derechos desde el lugar de las comunidades, más allá del discurso liberal sobre estos. En relación con ello, en las sesiones que conformaron el eje se ahondó en algunas perspectivas del feminismo comunitario sobre los derechos, como la importancia de reconocer el cruce de varios sistemas de opresión para poder reconocer que la universalidad de los Derechos Humanos se encuentra a nivel discursivo, pero no en la práctica: pareciera que no fuese del todo cierto que los derechos de las mujeres son también Derechos Humanos. En varios momentos, la formación para formadoras consistió en resaltar las distancias entre la idea del sujeto de derecho en la democracia representativa frente a nociones de justicia, de territorio y de derecho construido desde la lógica de los territorios.

En este sentido, además de la interseccionalidad, las participantes se acercaron propuestas para generar apropiación y reconocimiento territorial a partir de pedagogías de la memoria, análisis de coyuntura o herramientas de autoprotección física o virtual –asuntos de importancia capital si se tiene en cuenta el riesgo que representa

en Colombia la defensa de los Derechos Humanos—. Este eje en particular, sentó las bases de los talleres diseñados para que las Redes Territoriales pudieran crear unas rutas temáticas de sus Escuelas a partir de un diagnóstico social y político de cada zona de la ciudad en la que hicieron presencia.

La metáfora del cuerpo como un territorio habitado por heridas patriarcales y diversas formas de resistencia, fue fundamental para señalar desde la vivencia cómo nos atraviesan necesidades básicas y necesidades estratégicas que dan lugar a derechos que deben ser priorizados en los procesos políticos como, por ejemplo, el de la autonomía a decidir sobre el cuerpo. Las sesiones del eje posibilitaron discutir sobre cómo están organizadas las agendas políticas de los movimientos de mujeres en el contexto local y en el nacional, en relación con aquellos temas que deberían ocupar un lugar de mayor importancia y los caminos que se podrían recorrer para posicionarlos.

Algunas de las actividades propuestas para ser analizadas en relación con el cómo se podría hacer y por qué de determinadas maneras, permitieron hacer conexiones complejas como sucedió con las corpografías en las que se conecta la dimensión temporal, con la espacial, la individual con la colectiva. De igual manera ocurrió con la sesión en la que se trabajó sobre las claves para hacer un análisis de coyuntura que permita de manera efectiva aumentar la incidencia de las organizaciones en los territorios. En un proceso de formación para formadoras en Derechos Humanos, habría unos temas fundamentales para transversalizar la perspectiva de género y feminista como la relación entre los derechos y el cuerpo, la interseccionalidad, la memoria colectiva y nociones amplias sobre el territorio y el cuidado colectivo.

Un aprendizaje adicional es que, en correspondencia con la legitimidad que tienen los saberes propios de quienes llegan a estos espacios, es importante ampliar la noción de derecho en el marco de la democracia profunda y participativa, dando lugar a cosmovisiones y formas organizativas que trascienden la teoría liberal sobre los derechos como los derechos del Abya Yala, por ejemplo. Esto implicaría ampliar la mirada sobre los territorios, acercándonos, como se propuso en una de las autoevaluaciones globales del proceso, a ejercicios de genealogía feminista o a profundizar en el juríngercismo y al justicia feminista, que por cierto son, en la actualidad, puntos de álgido debate en la agenda política del movimiento feminista en la actualidad.

Estos abordajes sobre los Derechos Humanos tienen una estrecha relación con la manera en que se planeó y desarrolló el eje de **incidencia política**. En este último fue en donde se hizo más explícito lo que significa pensar la transformación social desde el feminismo comunitario, al trabajar desde la vivencia un conjunto de estrategias

y herramientas para una incidencia en la que el poder, el cuidado, el liderazgo y la memoria son resignificados al poner en el centro la autonomía, la dignidad y la vida como valores supremos. A lo largo de sus sesiones, se abordaron temas estratégicos como la planeación con perspectiva y enfoque de género o las estrategias de negociación, en conexión con otros asuntos sin los cuales se dificulta transversalizar una mirada feminista sobre la política y lo político como el liderazgo nómada, la memoria colectiva sobre las formas de resistencias popular, la comunicación alterativa y la soberanía alimentaria.

En este eje de incidencia, las construcciones políticas caminaron de la mano con la reflexión para la acción transformadora: el liderazgo nómada, por ejemplo, pasa por desestructurar la idea liberal del liderazgo, en el que este depende de la personalidad y las cualidades de un individuo para transitar hacia la idea de que el poder debe ser descentralizado y todos los sujetos tienen algo que aportar al colectivo. De igual manera ocurrió cuando se vivenciaron algunas propuestas para narrar el territorio, dando lugar a memorias que disputan la representación del pasado frente a la versión oficial de la historia y trascienden la retórica, dando lugar a un lenguaje que no sólo se presenta como alternativo al hegemónico sino que intenta transformarlo en un sentido comunitario, territorial y feminista como se alude con el término de "alterativo". Recorriendo la trisquel, en este eje fue posible trabajar de manera conjunta el autocuidado con la noción de cuidado del territorio, politizando un asunto tan cotidiano como la alimentación y conectando el cuerpo territorio con el cuerpo hábitat.

En relación con la posibilidad de realizar ejercicios de réplica, las participantes manifestaron que las sesiones del eje de incidencia fueron espacios que transmitieron seguridad y permitieron explorar la propia voz, expresar sentires y experiencias en escenarios públicos. El reconocimiento de la legitimidad del saber que es resultado de la historia personal entrelazada con la comunitaria, es un elemento importante para futuras experiencias, porque permite resignificar la identidad a partir de la memoria de los procesos de construcción de paz como camino hacia la emancipación. Teniendo en cuenta el impacto que tuvo en Cali el estallido social del 2021, los temas priorizados en el eje tuvieron sentido con la necesidad de fortalecer la democracia participativa. En este sentido, un asunto que quedó en punta, pero que es igual de importante que lo que hemos señalado, es la formación en relación con las formas de participación como sociedad civil frente al Estado, partiendo de la profundización del conocimiento sobre la estructura misma que este tiene.

El recorrido por la salud emocional, los Derechos Humanos y la incidencia política tuvieron como hilo conductor en lo metodológico a la educación popular y al CAV. En este sentido, el eje dedicado a

las *metodologías de educación popular* fue fundamental para el andamiaje de las Escuelas territoriales en la última etapa de la Estrategia. Un aprendizaje importante de esta experiencia piloto, es que este eje no debería ser optativo sino un módulo introductorio para cualquier proceso de formación para formadoras que se piense en el futuro, dada su omnipresencia en el proceso. Como eje de formación básica, profundizó en las etapas del CAV, el sentido de cada una de ellas enmarcando esta socialización en los principios pedagógicos y políticos de la educación popular feminista con los que iniciamos este capítulo: la visión holista de los seres humanos, el papel activo de los sujetos en su proceso de aprendizaje, la desestructuración de la relación entre saber y poder en ámbitos educativos y populares, la movolización del pensamiento crítico, de la capacidad de asombro y de interrogación sobre la realidad que nos rodea y la creación de espacios seguros, sororos, horizontales y diversos capaces de adaptarse a distintos ritmos y estilos de aprendizaje, inciendo por los saberes propios en diálogo con los saberes académicos sobre cada tema, entre otros asuntos.

Adicionalmente, en este eje profundizamos en una apuesta política del Proyecto desde el 2017: la relación entre el arte y el activismo como una forma de generar aprendizajes significativos y transformaciones profundas en la subjetividad y en lo colectivo. A partir del ARTivismo, exploramos la posibilidad de llevar a la práctica la comunicación alterativa, de crear nuevos símbolos y representaciones sobre la belleza, la autonomía, el poder y la juntanza entre muchos otros elementos. Contemplamos la posibilidad de extender estas metodologías hacia el espacio virtual, tan presente en nuestra cotidianidad, o bien de generar estrategias para aprender del error, para caminar a partir de la acción consciente, a través de formas de evaluación que se salen del aspecto punitivo y jerárquico que suele tener en la educación bancaria y que busca evaluar para el cambio.

Esta descripción de síntesis de lo realizado durante largas jornadas, tiene la intención de señalar de manera concreta que los temas escogidos son estratégicos e ineludibles para futuros procesos de formación a formadoras, así la propuesta curricular corresponda a otros criterios. Con mayor razón, una de los aspectos a mejorar resaltados constantemente por las participantes, fue la necesidad de dedicar mayor tiempo a los temas, quizás con menos actividades pero con más profundidad. A la luz de esta experiencia, y con la convicción de que es necesario transitar hacia la teorización de estos procesos de pedagogías populares y feministas, planteamos los siguientes aprendizajes para la posteridad:

» Es acertado el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje sobre educación popular, desde las metodologías y la filosofía del aprendizaje de la educación popular. Esto permite enriquecer la formación de quienes ya son profesionales en este campo, al tiempo que posibilita el acercamiento de personas que vienen de otras disciplinas o que tienen una experiencia comunitaria importante. El mayor reto está en trascender el nivel de los consejos y de los tips metodológicos como si hubiese de manera predeterminada unos pasos a seguir de manera rigurosa: la cuestión está en generar pensamiento pedagógico para el aprendizaje colectivo de diversos temas, por fuera de la relación entre el saber y el poder que ha construido la educación bancaria. Esto implica ajustar la planeación teniendo en cuenta que el énfasis estaría más en lo metodológico, en el cómo y el por qué del cómo, que en lo conceptual.

» Lo anterior implica que es necesario ajustar la enseñanza de las metodologías de la educación popular priorizando las estrategias didácticas y pedagógicas, así como los temas o los énfasis, en relación con las necesidades concretas de los territorios. Hay que desdibujar, teniendo en cuenta precisamente a los territorios, el ideal ilustrado de la educación, como aquella que tiene la solución a todos los problemas de las comunidades. Hay que ir transitando hacia propuestas curriculares cada vez menos centralizadas que intenten partir del trabajo colaborativo en la creación de rutas de formación.

» Sin embargo, esto no quiere decir que no se reafirme la necesidad de seguir profundizando en unos temas que resultan estratégicos, desde las apuestas políticas del feminismo comunitario. En este sentido, la salud emocional, los Derechos Humanos y la incidencia, que son, a su vez, grandes campos de la vida social, ineludibles para pensar en una sociedad en paz con justicia social: son unos mínimos políticos. Según el análisis de coyuntura podrían emerger otros temas, en nuestro caso, sigue siendo importante generar espacios para comprender la estructura del Estado, la democracia representativa, los Derechos legislados, la justicia y las formas de participación institucionalizadas. Lo que es preciso calcular de la manera más acertada posible, es la relación entre tiempos, actividades planeadas y lo significativo que puedan ser los aprendizajes en su realización. La experiencia nos enseñó, por ejemplo, que es importante no trabajar dos temas densos en una sola jornada sino más bien diferentes aristas de un mismo tema.

» En un proceso como la Estrategia hay además de temas estratégicos, unos mínimos pedagógicos en la medida en que son la base fundamental para la búsqueda de la autonomía y la sostenibilidad en las experiencias de réplica. Este es el caso de las metodologías de la educación popular, el aprendizaje del CAV o bien algunas estrategias de contención emocional dado que los espacios de formación desde la educación popular suelen tocar fibras muy sensibles, sobre todo cuando se abordan temas vitales como las heridas patriarcales. Esto implica contemplar la posibilidad de hacer un ciclo de nivelación previa de los saberes, las comprensiones y las sensibilidades sobre cada tema de manera que se pueda aprovechar el tiempo de las sesiones para profundizar en la dimensión metodológica.

» Finalmente, es preciso señalar que este es, en definitiva, un camino que no termina. El papel del monitoreo y la evaluación para el cambio resulta fundamental para la planeación pedagógica. En este sentido, hubo unas técnicas de la educación popular feminista que fueron especialmente provechosas para enlazar lo individual con lo colectivo, resignificar conceptos políticos, y ahondar en las preguntas sobre el cómo lo hacemos y por qué lo hacemos de determinadas maneras en relación con los aprendizajes. Este fue el caso de las corpografías, de los juegos de roles, los sociodramas, las técnicas artivistas y muchas más que hacen visible la manera en que se construye colectivamente el conocimiento.



Capítulo 2

Mapeando el territorio: La configuración de las Redes territoriales

El feminismo comunitario fue para la Estrategia una inspiración capital, no sólo en la definición de temas estratégicos en el momento de la inmersión pedagógica, sino también para las dos etapas posteriores: la conformación de las Redes Territoriales y el acompañamiento a las Escuelas desarrolladas por estas. En este caso, algunas posturas del feminismo comunitario en la teoría y en la práctica fueron puntos de partida para pensar los asuntos vitales para la consolidación del tejido entre quienes conformaron las Redes. En especial, el énfasis sobre la dimensión política de las relaciones, así como los saberes pedagógicos que se aprenden a partir de las prácticas cotidianas nos ayudó a vislumbrar la necesidad de esta exploración previa de los territorios, para dar lugar a ejercicios de réplica que respondieran con mayor precisión a las necesidades de las mujeres a las que llegaron las Escuelas.

En este segundo capítulo nos interesa hacer una reflexión sobre los principales aprendizajes que dejaron los talleres realizados con cada una de las redes sobre reconocimiento territorial a partir de corpografías, reconocimiento político a través de la construcción de mapas de poder y reconocimiento emocional, alrededor de la reflexión sobre las comunicaciones asertivas. Como punto nodal de los talleres, es preciso señalar que permitieron hacer explícito las perspectivas sobre nuestro ser y estar en el mundo, es decir, nuestros lugares de enunciación, ubicando el carácter histórico y contingente de esta experiencia.

Bajo la consideración de que el territorio no es un espacio inerte, sino uno producido socialmente, un hilo conductor entre los tres talleres, además de la necesidad de afianzar los lazos de amistad entre las mujeres que confluyeron en estas redes territoriales, fue dar lugar a narraciones contrahegemónicas del territorio. Esta es una mirada panorámica de los tres talleres (para un total de 18 sesiones) sobre reconocimiento territorial, del mapa político y sus actores y, por último, sobre comunicación asertiva en ámbitos organizacionales para las seis redes territoriales: Cauca Sur, Pance Lili, Cañaveralejo, Jamundí, Red de Ciudad y Cauca Norte.¹⁴

¹⁴ El proceso de planeación de los talleres, su ejecución y evaluación fue realizado en su

a. Talleres sobre comunicación asertiva

Objetivo de aprendizaje: Facilitar herramientas para la construcción de ambientes de aprendizaje en las redes territoriales a partir de los elementos que nos propone la comunicación afectiva y empática

Una de las situaciones a las que se enfrentaron las formadoras que hicieron parte de las Redes territoriales era el trabajo, hombro a hombro, con otras formadoras con quienes no habían socializado con mucha frecuencia. Quizás se habían encontrado en los espacios formativos del Proyecto, es decir, en la Escuela Política o en la inmersión pedagógica de la Estrategia. Ante el trabajo en equipo para asumir tareas de planeación pedagógica así como actividades administrativas, nuevas para muchas de las formadoras, era necesario crear escenarios para estrechar lazos y, sobre todo, para compartir herramientas necesarias para una comunicación que permitiese fluir y no obstaculizara estas experiencias. Por esta razón, los primeros talleres realizados para este alistamiento fueron sobre comunicación afectiva y empática, diseñados con la metodología CAV.

Los feminismos populares y comunitarios han demostrado la imposibilidad de homogeneizar la lucha contra el patriarcado cuando las vidas de las mujeres están marcadas por diversos sistemas de opresión que acusan diferencias de clase, raciales y de género, entre otras. En este sentido, una de las premisas de estos talleres se recoge en lo que señala la psicóloga Stella Maris De Filpo en cuanto a que: “la solidaridad entre todas las mujeres, si bien es deseable y posible, no es espontánea [...], sino fruto de una articulación respetuosa”.¹⁵ Esta última, implica comprender la interseccionalidad que configura la subjetividad de las personas con quienes interactuamos, de manera que, siguiendo con De Filpo, podamos “...deshacer los efectos de la opresión en nuestras propias vidas, confrontar los límites de las normas y roles internalizados, desmontar el sentido común y la evitar la reproducción de estructuras sociales que impiden afirmarse como Sujetos.”¹⁶

Estos talleres asumieron el lema clásico del feminismo radical sobre “lo personal es político”, de manera que profundizó en estrategias para construir con entre compañeras relaciones sororas y seguras. En este sentido, como actividad de iniciación se realizó un ejercicio de respiración, de meditación y de exploración de la propia presencia en compañía de otras buscando: “Resignificar nuestro cuerpo, hacia la autoestima, el equilibrio emocional y la confianza con otras. El

totalidad por Catalina Galeano y Nathalia Carvajal.

15 De Filpo, “El feminismo como revolución implosiva”, p. 34.

16 De Filpo, “El feminismo como revolución implosiva”, p. 35.

objetivo de esta respiración es conectar desde el útero con las otras mujeres.” Con la disposición que permitió este momento, se invitó a las participantes a compartir su nombre y una “aventura sobre la que les gustaría embarcarse, que aún no se han atrevido a hacer”. Este relato personal se usó para aclarar la diferencia entre informar y comunicar y sus efectos en los espacios organizativos: mientras que informar implica entregar una información, comunicar es un acto decisivo para la vida común en un espacio social como la red territorial y resulta fundamental para crear posibilidades de coordinar procesos.

Continuando con estas vivencias, se realizaron varios ejercicios para reflexionar sobre el acto comunicativo. Primero, se dispuso el grupo por parejas. Sólo una de las integrantes de cada pareja podía ver un dibujo proyectado en la pared. Esta persona debía describir el dibujo, sin usar señales, para que la otra persona, en completo silencio, dibujara lo que iba escuchando. Luego, se propuso un cambio de roles, en el que quien dibujaba debía describir lo observado. Un segundo ejercicio, también en parejas, fue dibujar con el dedo sobre la espalda de la compañera un dibujo, intentando ir despacio y ser lo más precisa posible para que se pudiera adivinar lo que se estaba plasmando. Al final de ambos ejercicios, hubo un tiempo para que cada pareja dialogara sobre las fallas que encontró en el acto comunicativo que vivenciaron y pudieran pensar qué resulta vital para que este sea posible.

Después de estos ejercicios, hubo un momento de reflexión en colectivo sobre los aprendizajes que permitieron estas vivencias. En el primer ejercicio de los dibujos a partir de sus descripciones orales, se señaló la importancia de compartir unos mismos códigos en la comunicación para poder transmitir exactamente lo que se quiere decir. En el segundo ejercicio, cuando se evidenció que la derecha o la izquierda podían ser diferentes para la persona sobre la cual se estaba dibujando y para la dibujante, se profundizó en la cuestión de la perspectiva en el acto comunicativo: para lograr una mejor comunicación es preciso intentar comprender sus puntos de vista. Ambos ejercicios fueron ejemplos del papel que juega la interpretación en el acto comunicativo: un mismo conjunto de palabras pueden ser entendidos de diversas maneras.

Con ello se abrió paso a la discusión sobre la comunicación afectiva: no se trata solamente de la intención por comunicar claramente unas ideas, una opinión o un argumento, sino de hacerlo con el ánimo de fortalecer lo que se construye en colectivo. Como se señala en la ficha de planeación que hemos citado en este apartado, “la petición en la Comunicación Afectiva o Empática es algo que le pedimos a una persona que haga o diga para satisfacer nuestras necesidades, de manera que en mí se produzca una transformación de nuestras emociones y que logremos hacer nuestra vida juntas, una vida más

placentera”. Los esfuerzos por mantener una comunicación empática, que caracterice a estrategias socioafectivas para el relacionamiento y el reconocimiento de las otredades, son planteados como un aspecto fundamental de los procesos de transformación social feministas.

Esto también se sustenta en el poder de cambio y de construcción de la realidad que tiene el lenguaje. Hay una cultura de las violencias que se manifiestan en el lenguaje cotidiano, expresadas sutil o explícitamente, de manera que si pensamos lo que decimos y el cómo lo decimos es posible generar unas realidades que tiendan a la construcción de paz. Esto no quiere decir que haya que eludir el conflicto o la manifestación del desacuerdo. Por ello, a partir de la propuesta de comunicación no violenta del psicólogo Marshall Rosenberg se compartieron algunas pautas en relación con tres dimensiones: observar y describir sin juicios; expresar nuestras emociones y expresar nuestras necesidades y valores, a partir de peticiones claras, precisas y concretas.

Finalmente, en la evaluación de estos talleres, las formadoras manifestaron que hubo aprendizajes significativos: hubo espacio para el desahogo emocional y reflexiones para los propios procesos de sanación en la medida en que la comunicación asertiva no sólo aplica para las dinámicas de las organizaciones sino en general para todas las relaciones sociales y afectivas. Al tiempo, consideraron que lo trabajado les permitió comprender que en el pasado hubo divisiones en las organizaciones por diferencias que se podían resolver mediante el uso de una comunicación asertiva y que, en ese sentido, era necesario continuar trabajando el tema entre ellas.

b. Talleres corpográficos de los territorios

Objetivo de aprendizaje del taller. Reflexionar de manera colectiva sobre el cómo habitamos, recreamos y dimensionamos los territorios a través de nuestro propio cuerpo, explorando su dimensión sensitiva, para reconocer la memoria del territorio y acercarnos a las emociones encarnadas en los cuerpos de las participantes que conformarán las redes territoriales.

Como hemos mencionado, el cuerpo como territorio es una noción propuesta desde el feminismo comunitario para sostener que los cuerpos de las mujeres, así como los territorios hábitat, han sido lugares de explotación, de opresión y de resistencias. Enlazando esta manera de concebir el cuerpo con las posibilidades de generar aprendizajes significativos, en este ejercicio se concibió que el reconocimiento y la apropiación territorial debe trascender la ubicación de lugares y coordenadas espaciales en el plano cartesiano hacia la identificación de quienes habitan el territorio y sus historias en él, como parte de su

propia definición. Es decir, para este ejercicio de educación popular feminista, el territorio no es una dimensión objetiva externa a la experiencia sino el resultado de una producción social y cultural del espacio. Por ejemplo, si en nuestro país el conflicto social, político y armado ha marcado con prácticas violentas al territorio, es porque los cuerpos, en especial los de las mujeres, han sido también marcados por ellas.

Los talleres comenzaron con un ejercicio corporal para disponer a las personas y a todos sus sentidos en conexión con el espacio. Después de esta vivencia, se plantearon una serie de preguntas que apuntaban a la reflexión sobre por qué es pertinente ampliar la noción del cuerpo y leerlo en clave territorial. Algunas de estas preguntas fueron: “¿Qué conexiones pueden existir entre el territorio cuerpo y el territorio hábitat? ¿Por qué es importante para reflexionar sobre el territorio cuerpo incluir las emociones? ¿Cuál es la relación entre cuerpo y poder? ¿Pasan nuestras luchas por el cuerpo?”. Con estas interrogaciones se abrió el espacio para que aflorara la memoria de los cuerpos que han habitado el territorio. Con ese preámbulo se realizaron las corpografías. Como su nombre lo indica, se trata de la unión de la palabra cuerpo con la palabra grafía, haciendo referencia a la escritura sobre el cuerpo y a la narración territorial de una manera simbólica y metafórica.

Las mujeres de las redes empezaron por ubicar calles, zonas naturales que aún sobreviven a los procesos de urbanización y señalaron aquellos espacios de encuentros culturales y sociales de la comunidad que habita cada territorio. La memoria sobre estos lugares, no respondía tanto a los meridianos y paralelos o a otro tipo de coordenada espacial concreta –miradas que muchas veces impone el Estado en su ejercicio de hacer homogénea a una sociedad para poder gobernarla– sino a la experiencia individual y colectiva de las mujeres como habitantes de esos lugares. En este último sentido, y como se ha teorizado dentro de las geografías críticas, las corpografías sirvieron para narrar cuál es la ciudad que viven las mujeres en relación con el orden patriarcal o sus resistencias a él: el mapa de las violencias, los lugares en las que las mujeres se sienten más seguras, por ejemplo.¹⁷

Después de exponer el trabajo realizado, los cuerpos territorios se dispusieron uno al lado de otro para evidenciar de manera simbólica que, cuando las experiencias individuales se tejen, dan lugar a narrativas contrahegemónicas del territorio que ponen de manifiesto la complicidad que allí tienen lugar, las prácticas de cuidado mutuo y se logran cuestionar asuntos como las identidades y los sentidos de pertenencias respecto al lugar que se habita. En este sentido, en las evaluaciones una de las participantes expresaba que el taller, “me

17 Sobre las geografías críticas y el feminismo ver: Giulia Marchese, “Del cuerpo en el territorio al cuerpo-territorio...”, pp. 9-41.

permitió conocer a mis compañeras, las organizaciones del territorio. A través del cuerpo de la mujer comprendí cómo la ciudad atraviesa el cuerpo de las mujeres”.

Como han señalado Lorena Cabnal, si es a partir de los cuerpos territorios que se producen las experiencias vitales y la posibilidad de cuidar la vida, una apuesta política es reapropiarse de esos cuerpos que han sido despojados o vulnerados como un proceso que permite reconocer el territorio y caminar hacia su “rehabilitabilidad”.¹⁸ Las corpografías son ejercicios de memoria corporal que recuperan la dimensión emocional en la producción social del espacio. En este caso, las participantes pudieron conocer un poco más a sus vecinas, los procesos que adelantaban con sus organizaciones, pero también se evidenció el desconocimiento que hay sobre las dinámicas de los territorios. Algunas manifestaron, por ejemplo: “no conozco mi comuna” y señalaron, como aprendizaje para un ejercicio similar en el futuro, hacer una exploración previa, un mapeo con anterioridad al taller, para hacer más enriquecedor estos encuentros.

c. Talleres sobre mapas de poder

Objetivo de aprendizaje: Identificar las y los diferentes actores que tendrán influencia en nuestra iniciativa, definir su posición y los posibles objetivos de su participación en el proceso.

En los talleres de realización de corpografías las mujeres hicieron un diagnóstico sobre algunas de las problemáticas latentes de los territorios, en su dimensión espacial. En esta ocasión, el mapa de poder permite tener una radiografía de los actores que es preciso tener en cuenta para ampliar el radio de incidencia del proceso a realizar, en este caso, en relación con el de las Escuelas territoriales. Además de identificar cuáles son esos actores, esta herramienta brinda un panorama sobre la influencia de esos actores en el territorio y adelantar cuáles son las mejores estrategias para que un proceso comunitario pueda sostenerse en el tiempo, sepa aprovechar posibles alianzas y al tiempo tenga en cuenta obstáculos a su accionar. Como manifestó una de las participantes: “con este ejercicio caí en cuenta de instituciones que rodean mi territorio. [...] Vemos el potencial que tiene el territorio”.

Es un ejercicio que implica ciertamente un análisis de coyuntura, puesto que la red de actores y sus poderes en el territorio varían de acuerdo a múltiples circunstancias. Es, en suma, una estrategia fundamental para la planeación de un proceso que busca

¹⁸ Lorena Cabnal citada por Giulia Marchese, “Del cuerpo en el territorio al cuerpo-territorio...”, p. 31.

transversalizar la perspectiva y el enfoque de género, esperando tener como resultado una acción transformadora. Los talleres sobre los mapas de poder por cada una de las redes, tuvieron una ruta similar a las corpografías en el sentido de que iniciaron por un reconocimiento de lo que hay en el territorio y luego hubo lugar a una lectura crítica del mismo. Durante este primer momento se identificaron los actores que tienen presencia en el territorio de diversas maneras, los objetivos de esa presencia y el tipo de relaciones que tienen con las comunidades.

Se partió de un concepto amplio de actor, puesto que este puede ser un sujeto individual o colectivo, una institución pública o privada, organizaciones sociales o no gubernamentales que en todo caso tengan cercanía con el propósito de cada Escuela o bien que tienen personas de las redes territoriales que hacen parte de alguno de estos actores. Luego de la identificación de los actores, pasaron a la medición o la consideración de los niveles de sus niveles de influencia en el territorio, una tarea con una mayor complejidad que la anterior. Las influencias se ubicaron en dos dimensiones: en cuanto a las relaciones predominantes y en relación con la jerarquización del poder respecto al proceso y al territorio en general.

En cuanto a las relaciones, las participantes reflexionaron si existen con los actores encontrados afinidad (si hay confianza, si ha habido colaboraciones mutuas previas o muy posibles, si estarían a favor), de indecisión o de indiferencia (aunque hay algún grado de afinidad, hay un grado de tensión que se manifiesta en relaciones más antagónicas) y de conflicto frente a cómo se piensa la propuesta formativa, calificando estas últimas como en contra del futuro proceso. Sobre el campo de fuerzas y las jerarquías de poder se definió que esto implica tener en cuenta, como se señala en la ficha de planeación, "...la capacidad del actor de limitar o facilitar las acciones que se emprenden con la intervención".

Los criterios para medir la capacidad de los actores según su poder fueron: alta, cuando hay una gran influencia sobre los demás actores que hacen presencia en el territorio; media, para señalar que esa influencia es medianamente aceptada o que no es aceptada con la misma fuerza por estos actores y baja, para puntualizar que no tiene una influencia de mayor importancia en el territorio. Con esta información, cada red pudo evaluar el estado de las relaciones existentes entre las organizaciones en las que participan las mujeres y los actores del territorio y, por ende, de los márgenes de acción de las redes territoriales en relación con los proyectos de las Escuelas.

Esto permitió alianzas que se manifestaron, por ejemplo, en la posibilidad de tener espacios adecuados para las Escuelas. Como las corpografías, esta fue una herramienta diagnóstica que tampoco pudo predeterminar el desarrollo posterior de las Escuelas, de manera

que en ocasiones hubo desencuentros o situaciones inesperadas por situaciones de seguridad o bien por trabajar temas desde la perspectiva feminista que aún son socialmente vedados o juzgados.

d. Aprendizajes sobre la construcción colectiva

- » Estas experiencias intermedias en el proceso de la Estrategia –antecedidas por la inmersión pedagógica y el paso anterior al desarrollo de las Escuelas territoriales– fueron un acierto. Movilizaron reflexiones sobre el poder del lenguaje y las relaciones que podemos afianzar o romper en un proceso que implica la participación colectiva.
- » Los talleres los concebimos como acciones políticas que permitieron ubicar nuevas formas de narrar los territorios, a partir de las experiencias de las mujeres y de las organizaciones de las que hacen parte: en una de las evaluaciones señalaron que fueron importantes para que “...más mujeres se enamoren del proceso y exista una continuación del mismo”.
- » La comunicación afectiva es un tema central para replicar en los territorios, en la medida en que implica cambios en la vida cotidiana. En este sentido, es un tema tan estratégico y político para una sociedad en paz como otras apuestas que se encuentran en la agenda de las organizaciones.
- » Como mejora para futuras experiencias, las formadoras señalaron que es necesario espacios más frecuentes para la integración antes de las Escuelas Territoriales. Quedaron sobre la mesa inquietudes sobre el desconocimiento del territorio, por lo cual se propuso que podría llevarse de antemano una exploración del mapa político y organizacional de los territorios para enriquecer estos espacios.



Capítulo 3

Los aprendizajes en el territorio- hábitat: las Escuelas territoriales

Una *pedagogía popular feminista*, “es sobre todo la posibilidad de un ejercicio de lucha material y también subjetiva contra la enajenación, contra la mercantilización de nuestras vidas, la privatización de nuestros deseos, la domesticación de nuestros cuerpos, la negación sistemática de nuestros sueños, la mutilación de nuestras rebeldías, la invisibilización de nuestras huellas, el silenciamiento de nuestra palabra, y la desembozada represión de nuestros actos subversivos.”

Claudia Korol, “La educación como práctica de libertad”, p. 16.

En esta definición amplia de Claudia Korol sobre la pedagogía popular feminista se recoge una buena parte de lo que nos animó a realizar un proceso como el de la Estrategia. Buscamos aportar a la sostenibilidad y a la autonomía de las organizaciones que el Proyecto ha acompañado desde sus inicios, fortaleciendo sus capacidades pedagógicas y su tejido comunitario a través de la propuesta de las Redes territoriales. En este último capítulo señalaremos los principales aprendizajes de tipo pedagógico que ganamos una vez que tuvimos la oportunidad de contrastar lo que habíamos previsto durante el estallido social, la inmersión pedagógica y los talleres de alistamiento frente al desarrollo de las cinco Escuelas que se realizaron en varios territorios de la ciudad.

Como señalamos en la introducción, las Escuelas territoriales ameritan un estudio mucho más extenso, pues cada una se relaciona con comunidades distintas y seguramente sus aprendizajes trascienden la dimensión pedagógica. En este espacio, nos interesa analizar estos resultados concretamente con miras a mejores maneras de planear la inmersión pedagógica para otros procesos similares que se puedan emprender en el futuro. No es desde la teoría que resolvemos los problemas y los retos que implican los procesos populares y comunitarios, sino desde la experiencia, el ensayo, el error y, sobre todo, desde la co creación. En este último sentido, nos gustaría enfatizar en cómo fueron aterrizados y re creados los aprendizajes de la inmersión pedagógica, en especial, el CAV y las reflexiones que en la Escuela y la Estrategia realizamos sobre el feminismo comunitario (y con él, el cuerpo territorio, la noción de cuidado, la manera en que resignificamos lo comunitario...).

a. La arquitectura de las Redes y las Escuelas territoriales

Algunos datos sobre esta última etapa de la Estrategia nos ayudan a dimensionar el proceso. A lo largo de este participaron mujeres pertenecientes a 57 organizaciones sociales de Cali. De este ejercicio, se conformaron 6 Redes territoriales (Pance Lili, Cauca Norte, Cauca Sur, Red de Ciudad, Cañaveralejo y Jamundí), de las cuales se desprendieron 5 Escuelas territoriales. Hubo 48 personas que obtuvieron la acreditación de diplomado en convenio con la Universidad Católica Lumen Gentium y en promedio hubo 90 personas articuladas a las Escuelas territoriales. Es decir, si sumamos a la valoración cuantitativa el diseño pedagógico de la Estrategia en su conjunto como proceso de formación a formadoras desde la educación popular feminista, podemos señalar que este fue un proceso de una importancia considerable para la ciudad.

Ahora bien, la arquitectura diseñada para dar lugar a las Escuelas consistía en unas Redes territoriales conformadas, a su vez, por un mínimo de tres organizaciones sociales. Se estimaba que cada Red tuviera formadoras que habían realizado uno o dos de los ejes temáticos que se trabajó en la inmersión pedagógica. De esta manera, cada Red tendría personas que habían hecho énfasis en la salud emocional, en la educación popular feminista, en los Derechos Humanos con perspectiva de género o en la incidencia política. Esto permitiría una planeación de las rutas de las Escuelas territoriales que tuviera en cuenta los énfasis estratégicos propuestos en la inmersión pedagógica, así como las herramientas específicas para abordar cada tema desde la educación popular feminista.

La singularidad de cada Escuela se relacionó con el énfasis que cada Red quiso darle, pero este no se explica solamente por los ejes estratégicos realizados sino por otros factores, como la formación profesional o el tipo de experiencias en lo comunitario que tenían las participantes. Aunque de manera variopinta y con resultados disímiles, las Escuelas transitaron por el feminismo comunitario, tomándolo como un punto de partida de las planeaciones pedagógicas así como una inspiración durante el proceso, a partir del aprendizaje sobre los errores realizados durante las actividades de monitoreo y evaluación. Los cuestionamientos de los resultados, a posteriori, implicaron una reflexión sobre las relaciones, el lenguaje empleado, los discursos emergentes y los discursos ocultos en las prácticas cotidianas, entre otros asuntos.

Esto concuerda con lo que pensadoras como Lorena Cabnal han señalado sobre el feminismo comunitario, en el sentido de que más que una teoría se trata de una “...una **acción política** que lucha en

los territorios y las calles, pero también en el terreno del discurso, puntualmente respecto de la hegemonía epistémica de los feminismos eurocentrados”.¹⁹ Es decir, en esta clave analítica, el conocimiento producido al calor de la acción política, de la cotidianidad y de la juntanza reafirma los lugares de enunciación y la legitimidad de las voces de las mujeres en los ejercicios de reconocimiento y apropiación del territorio. Es una práctica que contribuye a la creación de nuevos significados de la política y de lo político, territorialmente situados.

Las Escuelas como co-creación fueron un gran reto para las facilitadoras y, a su vez, un desafío a las prácticas que marcan el quehacer político de muchas organizaciones e instituciones públicas o privadas. En este sentido, insistimos en pensar la construcción colectiva a partir de un concepto como el de liderazgo nómada, mencionado en el primer capítulo, el cual implica decidir y hacer en juntanza, desdibujando, por un lado, la idea de representación de la democracia liberal y, por otro, la del líder o la lideresa que tiene cualidades excepcionales que nadie más tiene.²⁰

Los caminos recorridos por las Escuelas territoriales fueron un desafío a estas formas y prácticas de nuestra cultura política, dando lugar a otras maneras de tejer poder popular. Una mirada a los nombres de las Escuelas son una primera muestra de cómo las mujeres de las Redes estaban interpretando los territorios de incidencia. En la mayoría de ellas, se trataba de barrios y comunas duramente golpeadas por la desigualdad estructural (conjugando diferenciación de clase, con racialización y empobrecimiento), con historias de violencia, de violación a los Derechos Humanos, abandono estatal, al tiempo que experiencias de resistencias tal y como se vio durante el estallido social, el cual sacó a la superficie lo que yacía en el subsuelo.

En los casos de la *Escuela tejiendo oriente y Ladera*. Travesías en resistencia, nombres de las Escuelas de las redes de Cauca Sur y Pance Lili respectivamente, fue importante incluir en el nombre la referencia territorial que en este caso es, también, la geográfica. Según el sociólogo Fernando Urrea, en Cali hay una clara diferenciación sociogeográfica en cuatro grandes corredores sociales y, dos de ellos, corresponden precisamente a la ladera (comunas 1, 20, la parte alta de la comuna 18 y una parte de la comuna 2, además de las zonas rurales) y a la franja oriental de la ciudad –esta última delineada en parte por el curso del Río Cauca–, de terrenos planos, a veces de suelos inundables que se encuentran por debajo del nivel del río. El oriente de

19 María Victoria Martínez, citando a Cabnal, en “Perspectivas feministas en/de/desde América Latina”, p. 9.

20 Este fue un concepto aprendido por el equipo del Proyecto de la experiencia de mujeres negras, líderes comunitarias de base, muchas de ellas víctimas del conflicto social, político y armado de nuestro país, pertenecientes a la Red Mariposas de Alas Nuevas, la cual funciona en la ciudad de Buenaventura.

Cali está conformado en buena parte por el Distrito de Aguablanca (compuesto por las comunas 13, 14 y 15, además de otras comunas que Urrea llama adyacentes, como la 6, 7, 10, 11, 12, 16 y 21).²¹

En otros casos, encontramos que los nombres hacen referencia a algunas cuestiones recurrentes en las agendas políticas de las organizaciones articuladas al proceso: el énfasis en lo popular y lo comunitario como el de la red Cauca Norte, *Mujeres al barrio... caminando la palabra*; el rescate de los saberes propios como se sugiere en la escuela *Hijas de la Pachamama* o bien a la posibilidad de una ciudad segura para las mujeres como se señala en el nombre dado a la Escuela de la Red de ciudad, *Mujeres libres y seguras*. Si bien estas últimas Escuelas operaron en lugares concretos de la ciudad, la población que articularon en sus procesos no eran vecinas de los lugares en donde tuvieron lugar, en especial en relación con la Red de ciudad en la que hubo mujeres de varias partes de la ciudad o de Hijas de la Pachamama que realizó su Escuela con estudiantes de bachillerato en la Institución Educativa Joaquín de Cayzedo y Cuero.

Las Escuelas territoriales funcionaron entre julio y septiembre del 2022 y cada una realizó entre 6 y 8 sesiones de dos a tres horas para trabajar diversos temas relacionados con los Derechos Humanos de las mujeres y el feminismo comunitario. Antes de iniciar los talleres, cada Red tuvo que realizar un trabajo de organización interna con el fin de formular un proyecto pedagógico incluyendo elementos como: los objetivos general y específicos; una fundamentación sobre por qué se quiere realizar la Escuela; unas metas en cuanto a grupo poblacional y la ruta curricular; unas comisiones encargadas de varias funciones indispensables para el andamiaje del proyecto (coordinadora general, facilitadoras, co facilitadoras, encargadas de las planeaciones, logística y asuntos administrativos y comunicación de las actividades de la Escuela); la metodología para las sesiones en cuanto a temas, horas, espirales de la trisquel, entre otros; la organización de las etapas del proyecto en cuanto a la convocatoria, la ejecución, el monitoreo y la evaluación; los espacios con los que se cuenta; los recursos de las organizaciones participantes y las alianzas posibles.

El reto que supuso construir estos proyectos se conecta con la apuesta de la Estrategia de aportar a la sostenibilidad y autonomía de las organizaciones, fortaleciendo sus capacidades para formular y ejecutar procesos pedagógicos que tengan un sentido de realidad y permitan aprender a partir de la experiencia.

21 Fernando Urrea Giraldo y Fernando Murillo Cruz, "Dinámica del poblamiento", p. 1.

b. La construcción del saber pedagógico en clave territorial

Cuando hablamos de *saber pedagógico* hacemos referencia a la inventiva para tejer estrategias, diseñar caminos, hacer algunos énfasis y planear rutas curriculares, que buscan generar espacios de aprendizaje significativo, a partir de una lectura situada de la población que se articula en los procesos formativos. Es un saber que se aterriza constantemente en la práctica y a su vez es una práctica que se resignifica constantemente a la luz de una serie de convicciones, por ejemplo: que nadie llega vacío de conocimientos a un proceso formativo; que la educación no sólo es un medio de preparación para el mercado laboral sino que también puede dar lugar a ciudadanías libres y críticas; que la pregunta, el error y la incomodidad son vitales para el aprendizaje y que el aprendizaje a partir del propio cuerpo y la dimensión cotidiana de la vida es importante y requiere rigurosidad académica, entre otros asuntos que mencionamos en el primer capítulo.

Lo que pudimos observar sobre el desenvolvimiento de las Escuelas, demuestran justamente el proceso de construcción de saber pedagógico una vez que las formadoras se enfrentaron, en la práctica, a procesos formativos pensados desde la educación popular feminista en territorio.²² En sus proyectos pedagógicos, todas las Escuelas retomaron el CAV y la triple espiral, como ejes de la planeación de cada sesión. En este sentido, un referente importante, además de la primera parte de la Estrategia, fue su participación de la Escuela Política Feminista en la medida en que fue un proceso pedagógico pensado desde la educación popular feminista (como lo expresó la Red de Ciudad en su proyecto pedagógico). Del rol de escuelantes, pasaron al rol de facilitadoras, entendiendo la manera en que la Escuela impacta a quienes participan de su propuesta formativa. En general, el piel adentro fue una dimensión considerada por todas las Escuelas, seguida de la espiral de las relaciones, las construcciones políticas y la acción transformadora.

Las facilitadoras, en términos globales, ubicaron que un mayor impacto en las mujeres convocadas a participar en estos espacios, se lograba al transitar por las heridas y los mandatos patriarcales, para poder posicionar un asunto vital a nivel individual y comunitario como

22 Las fuentes de información para este apartado recogen las voces de las facilitadoras o fueron producidas conforme al desarrollo de estos procesos. Estas fuentes son: los proyectos pedagógicos de cada red, los informes finales de las redes, la autoevaluación global del proceso realizado por el equipo ejecutor del Proyecto, los diarios de campo realizados a partir de la observación etnográfica de algunas de las sesiones en territorio y un grupo focal llevado a cabo una vez las Escuelas terminaron sus sesiones. Agradezco a la socióloga Kandy Luana Correa por la elaboración cuidadosa y sistemática de estos diarios de campo, también los agradecimientos para las facilitadoras que se dispusieron para el grupo focal.

la noción del autocuidado. En el caso de la Red Pance Lili, por ejemplo, se señaló que consideran importante reconocer estos asuntos a partir del encuentro de unas mujeres con otras como una forma de visibilizar prácticas que “...limitan, invisibilizan o niegan la existencia de los liderazgos de las mujeres”, de manera que se pudiera generar interacciones entendidas como “...medio de sanación y arropamiento colectivo”.

El interés por fortalecer a las lideresas, visibilizando el carácter político y colectivo de las labores de cuidado y del autocuidado, fue otro punto en el que confluyeron las redes. En el proyecto de la Red Cauca Sur, se expresó en este sentido que la relevancia de reconocer el autocuidado con perspectiva de género está en que la naturalización de las labores de cuidado como una tarea de las mujeres ha afectado la vitalidad y estabilidad emocional, al tiempo que lo ha vuelto un asunto al que se le ha dado poca importancia, de manera que buscaron que su Escuela fuese un espacio seguro de escucha para contribuir a la salud emocional de las mujeres de oriente.

La Red Cañaveralejo también hizo énfasis en el cuidado y el autocuidado entre las y los estudiantes que se encuentran en bachillerato. En esta experiencia, como en el resto de las Escuelas, un tema pensado como estratégico para pedagogizar en estos espacios fue el de las violencias. En el caso de la *Escuela Mujeres al barrio, caminando la palabra*, la justificación de su creación fue justamente la necesidad de hacer frente a las violencias sufridas sistemáticamente por las mujeres de las comunas 2, 4, 5 y 8, disponiendo este espacio como uno seguro y su propuesta formativa como una que fortalece a las lideresas de este territorio en la toma de decisiones importantes para la comunidad. Todos estos temas se problematizan a partir de su relacionamiento con el sistema patriarcal, en el cual somos socializados y socializadas desde nuestros primeros años de vida.

La Red de ciudad, por ejemplo, señaló en su proyecto pedagógico las repercusiones de los mandatos patriarcales sobre la autoestima de las mujeres, las pocas posibilidades de incidir en lo público o la subvaloración cultural e incluso económica de las labores de cuidado: en su perspectiva, espacios como la Escuela territorial, son importantes en la medida en que permiten descubrir las heridas individuales, ponerles nombre colectivamente y, en medio de ese encuentro, contribuir a la desnaturalización del “...sistema de desigualdades y opresiones patriarcales”.

Las rutas temáticas diseñadas para cada Escuela revelan las intenciones y los énfasis de cada Red, pensando en las necesidades específicas de sus territorios. Sesiones dedicadas al autorreconocimiento, la autoestima, la autovaloración y el autoconocimiento a partir de la exploración de la espiral de la vida o las experiencias significativas en

la vida de cada mujer, fueron, por ejemplo temas recurrentes en esas rutas. En el caso de la *Escuela Tejiendo Oriente*, por ejemplo, todo el proceso se centró en el piel adentro y, a partir de allí, se exploraron otros temas que enlazaban lo individual con lo colectivo.

En esas rutas, las facilitadoras también consideraron importante incluir la exploración de conceptos fundamentales o temas centrales de los feminismos y la perspectiva de género a propósito de los Derechos Humanos: en ellas encontramos, por ejemplo, el sistema sexo género, la identidad de género, los estereotipos, entre otros. Sin estos temas no es posible, en efecto, caminar hacia la desnaturalización del sistema patriarcal en la vida cotidiana o bien pensar en otras claves como el cuidado y el autocuidado. Las rutas también señalan un esfuerzo por contextualizar los saberes: hubo indagaciones por la memoria territorial, por los saberes transmitidos de una generación a otra sobre el cuerpo, la salud y el territorio y por la memoria sobre los linajes femeninos y su herencia patriarcal o de resistencia en las nietas o hijas de la actualidad.

Estas rutas buscaron arropar, como señalamos arriba, y ayudar a la sanación de las heridas provocadas por múltiples formas de violencia. Para ello, un tema muy presente fue el de conversar sobre las violencias basadas en género, como un asunto que concierne a los Derechos Humanos, tratado desde el punto de vista cultural (por ejemplo, para entender en la clave de los derechos la diversidad sexual y de género), al tiempo que en relación con la legislación vigente sobre el tema, en especial respecto a la Ley 1257. Es decir, las Escuelas pensaron en las transformaciones necesarias desde el cuestionamiento individual, al tiempo que se preocuparon por aportar herramientas para comprender las estructuras del Estado a la hora de velar por los propios derechos o bien al emprender acciones de incidencia desde lo comunitario. Respecto a esta última dimensión, vimos la inclusión de algunos temas como la comunicación para la incidencia, la negociación de conflictos desde el feminismo comunitario o la cuestión de la soberanía alimentaria, entre otros.

En la práctica de las sesiones de estas Escuelas, Kandy Correa señaló que con frecuencia había un esfuerzo por llevar a la cotidianidad de las escuelantes algunos conceptos, no como si fuese un ejercicio de ilustración, sino como una forma de generar cuestionamientos y reflexiones. En el caso de la *Escuela Tejiendo Oriente* anotó que una de las escuelantes señaló: “Ustedes ya tienen revolucionadas a estas mujeres, vea eso, ya van a venir nuestros maridos a preguntar qué nos están diciendo aquí para estar tan reveladas”. En el de la Red Pance Lili, por ejemplo, se reflexionó sobre cómo hay una serie de estereotipos que emergen del lenguaje cotidiano. Este tipo de diálogos fue posible gracias al esfuerzo porque las Escuelas fueran espacios seguros, en

donde las mujeres se sintieran cómodas a la hora de expresar sus emociones o sus opiniones sobre diversos temas. Esto también se derivó de los intentos por mantener diálogos horizontales, en donde se valoraban las distintas voces, desdibujando en la práctica la relación vertical que suele establecerse entre quien enseña y quien aprende en otros modelos educativos.

En la Escuela de la Red Pance Lili, se mencionó por ejemplo que esta no era un proceso destinado a “corregir” a las personas, ni a calificar moralmente comportamientos u opiniones, sino más bien a construir un sentido crítico para identificar la violencia simbólica y material que se origina en el sistema sexo género. En este caso, estas prácticas fueron importantes para que las mujeres de la comunidad LBGTIQ+ que se articularon al proceso sintieran seguridad para expresarse. En algunos casos, la intención de crear ambientes de aprendizaje propicios se manifestó desde el mismo momento en que se hacían los rituales de iniciación, disponiendo a las personas para los temas a conversar. Hubo en otros casos algún cuidado para que se dieran cierres pertinentes a sesiones en los que se hizo hincapié en las heridas patriarcales.

Estos ejercicios fueron acompañados del uso creativo de recursos didácticos, incluyendo materiales de apoyo previamente preparados para reforzar conceptos, el uso de juegos con una intención pedagógica o recursos audiovisuales, entre otros. Con ello queremos señalar que el despliegue de estas estrategias, además de muchas otras que derivaron incluso en cambios en las rutas temáticas planeadas, dan cuenta del saber pedagógico que comenzó a perfilarse entre las formadoras, entendiendo que este nunca podría ser un conjunto finito de certezas, sino un cúmulo de aprendizajes que se va enriqueciendo con cada experiencia. En este sentido, el objetivo del siguiente apartado es señalar en una clave analítica de aprendizajes lo que, *grosso modo*, nos dejaron estas Escuelas para repensar en el diseño de futuros procesos de formación para formadoras que tengan un impacto mayor en territorio.

c. Aprendizajes para la sostenibilidad

» **El saber pedagógico construido en la práctica:** En términos globales, llevar a la práctica las herramientas compartidas durante la inmersión pedagógica por ejes significó para las formadoras una experiencia profundamente enriquecedora, pues no sólo se trató de aterrizar las actividades vivenciadas en las sesiones de los ejes estratégicos, sino de enfrentarse a territorios con realidades

complejas. En efecto, en varias ocasiones se encontraron con imaginarios patriarcales ampliamente compartidos y naturalizados. El reto fue cuestionarlos pedagógicamente con amor, empatía y respeto por quienes asistieron a las Escuelas. En varios momentos tuvieron que sortear, de manera creativa y sorora, diferentes situaciones, algunas de ellas completamente inesperadas. Por ejemplo, hubo momentos de llanto y de diálogo sobre las heridas patriarcales que atraviesan de diversas maneras a las mujeres, por lo cual fue necesario que estos se volvieran espacios seguros, de sanación y de arropamiento (como señalaron las facilitadoras de la Red Pance Lili).

Las Escuelas territoriales y la educación popular como sombrilla del proceso, según expresaban las facilitadoras de la Red Cauca Sur, llegar al territorio de otra manera, “enseñar y aprender en comunidad”. Para ello, fue fundamental pensar las actividades desde el ARTivismo, como forma de potenciar las vivencias. Las escuelantes, algunas de ellas lideresas comunitarias, son mujeres de los barrios que llegaron con su propia maleta de saberes y experiencias: las Escuelas se volvieron una oportunidad para la co creación comunitaria. En este camino, algunas Redes tuvieron que cambiar la planeación diseñada en un principio al encontrar que no había suficiente profundización conceptual o tuvieron que ajustar lo planeado a otras características del grupo y el territorio que no habían avizorado. Esto también hace parte del saber pedagógico, porque muestra una inventiva que busca mantener el sentido político del ejercicio. En otras experiencias, es importante profundizar en algunas habilidades para asegurar los aprendizajes como, por ejemplo, manejar los disensos de una manera pedagógica.

» **La Escuela Política Feminista debe volver a los territorios:** Tratándose de un proceso piloto para el Proyecto, el aprendizaje fue tan significativo para las formadoras como para el equipo ejecutor. Este trabajó desde la multidisciplinariedad en la Estrategia, realizando ajustes sobre la marcha, a partir de los aciertos y los desaciertos identificados en los momentos de monitoreo. Esto nos permitió constatar que hubo una apropiación situada del feminismo comunitario por parte de las formadoras pero, al tiempo, emergieron una serie de prácticas al interior de las Redes que es preciso repensar o deconstruir e relación con la coherencia que queremos lograr entre los procesos pedagógicos y el sueño compartido de una sociedad antipatriarcal.

Para las facilitadoras y para el equipo ejecutor se reafirmó la ubicación de las mujeres como sujetos propulsores de cambios en los territorios y para ello fue importante romper, en la teoría y en la práctica, con la idea de que la facilitación es un rol exclusivo para expertas en educación popular. La posibilidad de “lanzarse al ruedo” y de que las facilitadoras pudieran pensar pedagógicamente situaciones in situ, que de otra manera no se podían prever, nos reafirma la importancia que debe tener la práctica en nuestros procesos formativos. A través del ejercicio de las Escuelas, como expresaron en las Redes de Cauca Norte y Cauca Sur, las facilitadoras lograron llegar a mujeres que por diversas razones tenían prevenciones con el feminismo o estereotipos sobre el mismo, y salieron considerando el valor de la reafirmación del ser, de la propia voz o de otras formas de relacionarnos como parte del feminismo, más allá de los imaginarios negativos. Esta experiencia abre nuevos caminos para llegar al territorio con estos temas en red, de ajustar la propuesta pedagógica de la Escuela Política Feminista de acuerdo con las necesidades de los territorios y, con especial importancia, señala la necesidad de territorializar la Escuela.

» **El CAV fue un acierto para trabajar el feminismo comunitario en los territorios:** Hubo distintos grados de aprehensión del CAV, aunque fue una base para todas las Escuelas territoriales. Esto por diversas razones: el grado en que cada Red logró una cohesión interna entre las formadoras, las características personales de las formadoras y la persistencia de algunas prácticas de la educación bancaria o, por el contrario, su cuestionamiento constante. Encontramos que el CAV es una metodología que efectivamente permite el aprendizaje significativo, que se traduce en un ejercicio de resignificación del entorno y de las relaciones cuando se plantea desde una perspectiva feminista.

Sin embargo, a partir de lo observado en los diarios de campo y del acompañamiento del equipo a las Escuelas, en un futuro proceso de formación a formadoras es importante profundizar en el momento del procesamiento, en la medida en que es como el momento en el cual se asegura el aprendizaje señalado en el objetivo de aprendizaje de cada sesión. En este sentido, es necesario hacer hincapié en que el saber pedagógico se construye en el día a día, acompañado de una lectura constante de cómo se comporta el grupo, qué características tienen quienes los conforman y a partir de allí tener en cuenta la diversidad y los ritmos de aprendizaje.

» **Afirmar la dimensión político-pedagógica para transformar la cultura política:** Fue importante aportar a la deconstrucción de la representación mesiánica y moralista de la educación, asumiendo cada vez más la co-creación y la co-inspiración como los puntos de partida deseables en procesos formativos como la Estrategia. No obstante, la persistencia de algunas prácticas clientelistas e individualistas, tanto al momento de hacer la convocatoria como en la ejecución de las Escuelas, siguen siendo un reto. Son temas que están arraigados en nuestra cultura política y que justamente hay que ir transformando desde el ejercicio pedagógico. En este sentido, el resignificar el poder (como potencia interior) y el liderazgo (como liderazgo nómada) entre otros asuntos, debe seguir siendo una insistencia tanto en la inmersión en los ejes, como en el momento de llevar a territorio las Escuelas a través del acompañamiento pedagógico.

Otra cuestión sobre lo político-pedagógico tiene que ver con el lenguaje. Sobre lo observado en las Escuelas, es preciso reflexionar constantemente sobre cómo el lenguaje otorga ciertos sentidos a las experiencias y, en esa medida, debe estar presente en la cotidianidad de los procesos formativos de este tipo. No es un asunto menor tener en cuenta el lenguaje inclusivo en los espacios de educación popular, porque esto permite construir espacios seguros para las diversidades sexo genéricas. Adicionalmente, el lenguaje se vuelve una dimensión política de los procesos de enseñanza aprendizaje cuando se remite a la cotidianidad y permite la comprensión de conceptos complejos, sin necesidad de caer en esencialismos contra los cuales ha luchado el feminismo.

» **Las Redes territoriales frente a las posibilidades de sostenibilidad y autonomía:** El desarrollo de las Escuelas territoriales aportó a las formadoras un conjunto de herramientas metodológicas, de análisis del territorio, administrativas y logísticas en torno a asuntos tan puntuales e imprescindibles como la convocatoria. Fue una experiencia que supuso el manejo de recursos y la ejecución de un proyecto planeado en conjunto de una manera transparente. Esto evidenció las potencias de las redes y al tiempo la necesidad de fortalecer los conocimientos sobre asuntos administrativos e informáticos. Si bien la sostenibilidad muchas veces es posible gracias a la autonomía financiera, estos aprendizajes aportan a que los procesos puedan mantenerse en el tiempo a partir del trabajo colaborativo en red. En todo caso, lo vivido también deja un conocimiento acumulado para aplicar a otras fuentes de financiación.

A *posteriori*, dos elementos fueron fundamentales para el funcionamiento de las Escuelas o la causa de sus dificultades o de su fractura: el trabajo colectivo y la comunicación asertiva entre las formadoras. En el grupo focal realizado al final de la Estrategia, las integrantes de las redes señalaron que el trabajo colectivo transcurrió sin problemas cuando cada una aportó al procesos desde sus propios saberes y capacidades, hubo una carga equitativa de las tareas propuestas y una comunicación asertiva cuando se presentaron imprevistos se facilitaron las labores pedagógicas y logísticas de la Escuela. En cambio, señalaron que la mala comunicación que hubo por momentos obstaculiza el proceso, e incluso agregó un grado de mayor dificultad al que tenía desde su planeación. De igual manera, el compromiso desigual en algunas redes conlleva a la sobrecarga en algunas facilitadoras dificultaron un proceso que se pensó para ser ejecutado en colectivo desde el principio hasta el final. En algunas redes, hubo algunas facilitadoras que hicieron las veces de mediadoras, lo cual da luces sobre algunos protocolos que se pueden diseñar para la resolución de conflictos y el afianzamiento del tejido en red.

Un aprendizaje central relacionado directamente con la autonomía de las Redes en el futuro fue el éxito de algunos mecanismos diseñados al calor del proceso que procuraron una mayor cohesión entre las formadoras. Fue el caso de la Red Cauca Sur, en la que se implementó un consejo académico, en el cual se realizó un monitoreo y ajuste constante del proceso, mientras hizo las veces de espacio de contención emocional en momentos en donde el estrés y el afloramiento de otras emociones fueron inevitables. Para la posteridad, una forma de acompañamiento que genera la descentralización de las Escuelas frente al Proyecto, podría ser el funcionamiento de los consejos académicos.

» **Reafirmación de los mínimos pedagógicos y del acompañamiento constante:** Si bien el aprendizaje para las formadoras fue invaluable, en varias de las evaluaciones y observaciones de las sesiones hubo un elemento emergente y fue la necesidad de fortalecer la apropiación conceptual de tal manera que permita generar diversos argumentos, ejemplificar con situaciones cotidianas y relacionar los conceptos con visiones de mundo de una manera pedagógica. Esto implica que en el diseño curricular de la inmersión pedagógica hay que ubicar unos mínimos pedagógicos que pueden consistir en unos temas, unas miradas o unas herramientas que aporten a las formadoras argumentos y habilidades para facilitar

discusiones, fomentar la mirada crítica sobre las vivencias, entre otras acciones que se realizan en el marco de un proceso pensado desde la educación popular feminista.

Además de los mínimos pedagógicos que mencionamos en los aprendizajes del primer capítulo (un ciclo básico de educación popular feminista, por ejemplo), encontramos que el equipo ejecutor de la Estrategia debe hacer un acompañamiento pedagógico que podría darse bajo la figura de un consejo académico. Desde este espacio podrían co-crearse nuevas herramientas para enfrentar situaciones no previstas o aportar reflexiones para que las propuestas de aprendizaje mantengan su calidad, teniendo presente la necesidad del diálogo horizontal y de la autonomía por parte de las formadoras. Dependiendo de las condiciones materiales del Proyecto, sería deseable que, por ejemplo, las fichas de las Escuelas territoriales pudieran contar con la participación de un consejo en el que, a su vez, tengan lugar egresadas y nuevas formadoras.

» **El autocuidado:** La salud emocional es una dimensión neurálgica para la apuesta de transformación de las Escuelas territoriales. En el marco de las sesiones de estas últimas, conocer las voces de las mujeres de los territorios fue en sí mismo un ejercicio de piel adentro, en la medida en que permitió poner en práctica conceptos, pero también reconocer algunos privilegios que emergen en el uso de ciertos lenguajes, por ejemplo. En esos diálogos, las formadoras pudieron resignificar el feminismo comunitario al llevarlo a los territorios y comprender, por ejemplo, que el autocuidado sigue siendo un asunto infravalorado por las mujeres. Desde la perspectiva de las Redes, hubo algunos niveles de estrés ocasionados por la sobrecarga de actividades o momentos de desencuentro (por la poca puntualidad a las reuniones, por ejemplo). Un aprendizaje para la posteridad sobre esta cuestión, es generar estrategias o espacios para la contención emocional de manera conjunta con las Redes y posicionar el autocuidado como un asunto que compete a los sujetos, pero que también tiene una dimensión colectiva.

Consideraciones finales: Un viaje que apenas inicia

Es una pedagogía feminista que se vuelve inconveniente, que provoca al feminismo, lo cuestiona en sus teorías y sus prácticas, no porque crea tener más claridad que lo que se ha acumulado en la experiencia histórica de este movimiento, sino simplemente porque hace de la crítica y de la autocrítica un método fundamental; porque sabe que las preguntas abren más caminos que las respuestas y porque no teme al vacío que pueda crear una pregunta sin respuesta porque, tal vez, en ese espacio puedan multiplicarse nuevos ensayos sociales y culturales que no reproduzcan o, incluso, que desafíen las reglas del poder.

Claudia Korol, p. 16

Retomando la reflexión de Claudia Korol, un espíritu que animó este documento fue hacer de la autocrítica un método fundamental para caminar con pasos cada vez más firmes hacia la consecución de una sociedad en paz con justicia social, en la que las mujeres sean sujetos de transformación, con ciudadanía y derechos plenos. Concebimos la Estrategia de formación en metodologías de educación popular feminista como una semilla que sumamos a la lucha en contra de la cultura patriarcal emprendida por otras organizaciones y por el movimiento feminista y de mujeres. Tenemos la firme convicción de que el cambio no es posible sin el libre pensamiento o la posibilidad de cuestionar constantemente el entorno, las relaciones y el propio lugar en el mundo.

Para ello, las pedagogías feministas y populares tienen un recorrido sobre el que es urgente volver y reconocer. La Estrategia no es el primer proceso de formación para formadoras sentido y pensado con una perspectiva feminista, pero sí fue una experiencia original en directa relación con las particularidades territoriales de Cali. No pretendimos abarcar todo lo que esta experiencia tuvo de ancho y de fondo, pero sí establecer un diálogo franco con las lectoras y los lectores sobre lo que aprendimos, los elementos en los que nos reafirmamos o los que cambiaríamos. Esperamos, finalmente, que los caminos recorridos contribuyan a generar preguntas, puntos de partida y elementos para la apertura de nuevas travesías para la co-inspiración comunitaria.

Bibliografía

BHAT Vasant D., "Aprendizaje experiencial. Una guía para educadores", s.f.. En línea: [Aprendizaje Experiencial: una guía para educadores](#)

CANO Julieta Evangelina. "Feminismo comunitario: pluralizando el sujeto y el objeto del feminismo", en: *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, no. 12, 2017, pp. 55-65. En línea: [Feminismo comunitario: pluralizando el sujeto y objeto del feminismo - Dialnet](#)

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA, Dossier: "Educación popular: Recreándola en nuestros tiempos", en: *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política*, no. 30, 2003. En línea: <https://biblioteca.isauroarancibia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-30.pdf>

DE FILPO Stella Maris. "El feminismo como revolución implosiva. Giro afectivo y reflexividad en las mujeres". En: XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019. En línea: <https://www.aacademica.org/000-111/162>

ESPINOSA Miñoso Yuderkys, GÓMEZ Correal Diana, OCHOA Muñóz Karina, *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemologías y apuestas decoloniales en Abya Yala*, Editorial Universidad del Cauca: Popayán, 2014. En línea: [Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala](#)

GOMES Arelaro Lizeth R. y MARTINS Cabral María R., "Paulo Freire: por una teoría y una praxis transformadora", en: *Instituto Paulo Freire de España*, No. 23, 2017. En línea: [Paulo freire : por una teoría y una praxis transformadora • Lisete Regina Gomes Arelaro](#)

KOROL Claudia. "Una perspectiva feminista en la formación de los movimientos populares: la batalla simultánea contra todas las opresiones". En: *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Vol. 13, no. 31, 2008, pp. 27-37. En línea: [Una perspectiva feminista en la formación de los movimientos populares: La batalla simultánea contra todas las opresiones](#)

MARCHESE Giulia. "Del cuerpo en el territorio al cuerpo-territorio: Elementos para una genealogía feminista latinoamericana de la crítica a la violencia". En: *EntreDiversidades. Revista de ciencias sociales y humanidades*, Vol. 6, no. 2, 2019, pp. 9-41. En línea: <https://doi.org/10.31644/ED.V6.N2.2019.A01>

MÁRQUEZ Montaña Erika. "La Educación Popular feminista: una perspectiva pedagógica que nutre los procesos de intervención educativa de las mujeres en la costa pacífica caucana". Tesis de maestría en educación. Universidad ICESI, Cali, 2022. En línea: [La Educación Popular feminista: una perspectiva pedagógica que nutre los procesos](#)

MARTÍNEZ María Victoria. "Perspectivas feministas en/de/desde América Latina. Notas para pensar genealogías", en: *Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, Vol. 22, 2002, pp. 1-21. En línea: [Perspectivas feministas en/de/desde América Latina: Notas para pensar genealogías](#)

MARTÍNEZ Silvana. "Feminismo comunitario. Una propuesta teórica y política desde Abya Yala", en: *Feminismo y Trabajo Social*, no, 119, 2019, pp. 22-33. En línea: [Feminismo Comunitario. Una propuesta teórica y política desde Abya Yala](#)

PAÑUELOS EN REBELDÍA. *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. América Libre y Editorial El Colectivo: Buenos Aires, 2007. En línea: [Hacia una pedagogía feminista](#)

PAREDES Julieta. "Disidencia y feminismo comunitario". En: *Hemispheric Institute*, s.f.. En línea: [e10.2 Dossier- Disidencia y Feminismo Comunitario](#)

URREA Giraldo Fernando y MURILLO Cruz Fernando. "Dinámica del poblamiento y algunas características en los asentamientos populares con población afrocolombiana en el oriente de Cali". Ponencia presentada al Observatorio Socio-político y Cultural, Centro de Estudios Sociales (CES), Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1999. En línea: [Dinámica del poblamiento y algunas características de los asentamientos populares con población afrocolombiana en el oriente de Cali](#)



