

# UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES  
DE MÉXICO Y CENTROAMÉRICA

## TESIS

**"SOMOS NUESTRAS PROPIAS HEROÍNAS"**  
CO-INVESTIGACIÓN-CREACIÓN-INTERVENCIÓN,  
COLEGIO RURAL PASQUILLA,  
BOGOTÁ, D.C., 2015-2023

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**DOCTORA EN ESTUDIOS  
E INTERVENCIÓN FEMINISTAS**

PRESENTA  
**AMALFI CERPA JIMÉNEZ**

DIRECTORA  
**DRA. MARÍA INÉS CASTRO APREZA**

San Cristóbal de las Casas, Chiapas, abril de 2024



# UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES  
DE MÉXICO Y CENTROAMÉRICA

## TESIS

***“SOMOS NUESTRAS PROPIAS HEROÍNAS”***

CO-**i**NSTIGACIÓN-CREACIÓN-**i**NTERVENCIÓN,  
COLEGIO RURAL PASQUILLA,  
BOGOTÁ, D.C., 2015-2023

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**DOCTORA EN ESTUDIOS  
E INTERVENCIÓN FEMINISTAS**

PRESENTA

**AMALFI CERPA JIMÉNEZ**

COMITÉ TUTORIAL:

**DRA. MARÍA INÉS CASTRO APREZA**

**DRA. MARÍA HIMELDA RAMÍREZ RODRÍGUEZ**

**DRA. MARÍA TERESA GARZÓN RAMÍREZ**

**DRA. DELMY TANIA CRUZ HERNÁNDEZ**

**DRA. ROSA INÉS CURIEL PICHARDO**



San Cristóbal de las Casas, Chiapas, abril de 2024



**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS**  
**SECRETARÍA ACADÉMICA**  
**DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas a 11 de marzo de 2024

Oficio No. SA/DIP/0175/2024

Asunto: Autorización de Impresión de Tesis

**C. Amalfi Cerpa Jiménez**

**CVU: 1040802**

**Candidata al Grado de Doctora en Estudios e Intervención Feministas**

**Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica**

**UNICACH**

**Presente**

Con fundamento en la **opinión favorable** emitida por escrito por la Comisión Revisora que analizó el trabajo terminal presentado por usted, denominado **“Somos nuestras propias heroínas”. Co-investigación-creación-intervención, Colegio Rural Pasquilla, Bogotá, D.C., 2015-2023**, cuya Directora de tesis es la Dra. María Inés Castro Apreza (CVU: 35364) quien avala el cumplimiento de los criterios metodológicos y de contenido; esta Dirección a mi cargo **autoriza** la impresión del documento en cita, para la defensa oral del mismo, en el examen que habrá de sustentar para obtener el **Grado de Doctora en Estudios e Intervención Feministas**.

Es imprescindible observar las características normativas que debe guardar el documento impreso, así como realizar la entrega en esta Dirección de un ejemplar empastado.

**Atentamente**

**“Por la Cultura de mi Raza”**

**Dra. Carolina Orantes García**  
**Directora**



**DIRECCIÓN DE**  
**INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**

C.c.p. Dr. Amin Andrés Miceli Ruiz, Director del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, UNICACH. Para su conocimiento.

Dra. Norma Guadalupe Pérez López, Coordinadora del Posgrado, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, UNICACH. Para su conocimiento.

Archivo/minutario.

RJAG/COG/sgtr

**2024 Año de Felipe Carrillo Puerto**  
**BENEMÉRITO DEL PROLETARIADO,**  
**REVOLUCIONARIO Y DEFENSOR DEL MAYAB.**



Dirección de Investigación y Posgrado  
Libramiento Norte Poniente 1150 C.P. 29039  
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México  
Teléfono: (961) 61 70440 Ext: 4360  
investigacionyposgrado@unicach.mx

## Dedicatoria

A mi mamá, Telma Jiménez Centeno, quien me cuidó y me enseñó a cuidarme, como parte del cuidado de la vida, siempre creativa y alegremente crítica, deslenguada e irreverente. Su río de vida sigue fluyendo en mis venas y nunca olvidaré su bello rostro negro y su risa sonora, cuando decía alguna ocurrencia del tipo: “esta no es mi risa sino mi sonrisa; tengo una para reír, una para burlar y la natural...”. A mis hermanas, Gracia, Betty, Mariela y Edith; mi hermano, Uver José, y mi papá, José Isabel Cerpa Olano; a mis sobrinas, Gloria, Lele y Steffa, quien se inventó su propia vida en Brasil; a mis sobrinos, Sheyo, Pipe y Juancho; a todxs mis sobrinxs-nietxs y sobrinxs-bisnietxs.

A mi hijo, Óscar Medina Cerpa, quien re(des)estructuró su vida, inventándose una nueva, para ayudarme a revivir, una vez más. Mi corazón remendado tiene muchas de sus puntadas de cuidado, no sin desavenencias; pero, gracias a él, sigo de este lado de la vida. A Oriana, su hija, mi nieta, por las sonrisas al cumplir sus tres primeros años de vida. Espero podamos compartir muchos más...

A cada estudiante del Colegio Rural Pasquilla, con quien nos hemos topado y llenado de inquietudes y ganas de entender cómo es que fluye la vida, nuestras vidas...

A mis compinchas pedagógicas, Dihann Penagos, Francly Gómez y Glorita Guerrero.

A las compañeras de las redes docentes, a las que pertenezco: CIPEM, MEPN, REDEG...

A mi compinchx de aventuras lecto-escri-vivientes, Albita.

## Agradecimientos

Al Consejo de Ciencia y Tecnología, CONACyT, de la República Federal Estados Unidos Mexicanos, por la concesión de la beca para adelantar este doctorado.

A la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) y su Centro de Investigación para México y Centro América (CESMECA), por acogerme.

A la Secretaría de Educación de Bogotá, D.C., por la comisión de estudios, que me permitió tres años de dedicación exclusiva a mis estudios.

Al Colegio Rural Pasquilla –IED–, a directivxs, compañerxs docentes y demás integrantes de la comunidad educativa y territorial: estudiantes, madres, padres y acudientes, a quienes he brindado y me han dado consideración y respeto.

Al Comité Tutorial, integrado por las Dras. María Inés Castro Apreza, María Himelda Ramírez Rodríguez, María Teresa Garzón Martínez, Delmy Tania Cruz Hernández y Rosa Inés Curiel Pichardo, quienes me han dedicado no sólo sus valiosos aportes académicos sino, ante todo, afectos, respeto e infinita capacidad de diálogo...

A mis lectorxs informales, no por ello de menor prolijidad ni rigurosidad:

Alba Yanet Niño Quintero, Edith María Cerpa Jiménez, Jaineth Stefanía Piñeres Cerpa, María Verónica Cañas Benavides, Óscar Medina Cerpa...

A mi familia nuclear extensa y a la extendida –incluso personas con quienes nunca nos hemos visto la cara– que siempre están apoyando con la consecución de un dato o un documento o el envío de un abrazo a la distancia.

# Índice de contenido

<b>InTroducCiÓn.</b> SEMBRANDO PRÁCTICAS, COSECHANDO EXPERIENCIAS. ....	10
<b>PRIMERA PARTE.</b> APRE(HE)NDIENDO A <i>HACER-SABER-SENTIR-SER(ME)</i> : contextualización y diseño de una <i>CiCi</i> , <i>histórico-feminista-situada</i> , micro-contra( <i>genea</i> ) <i>lógica</i> . ....	27
<b>CAPÍTULO 1.</b> SITUAR ALGUNOS SENTIDOS DE UN PROCESO <i>CiCi</i> , COMO CONTEXTO COMPLEJO DE SIMULTANEIDADES ESPACIO-TEMPORALES. ....	28
1.1.1. FREIRE, FREIRIANAS Y POPULARES PRAXIS FEMINISTAS DESCOLONIALES DE LIBERTAD. ....	28
1.1.2. ENTRE FRONTERAS: RE(DE)CONSTRUCCIÓN DE UN PROCESO <i>CiCi</i> EN UN TERRITORIO URBANO-RURAL. ....	33
1.1.3. LIBERTADES, LICENCIAS Y RENUNCIAS HISTORIOGRÁFICAS, EN MI NARRACIÓN DE VIOLENCIAS, RESISTENCIAS Y RE-EXISTENCIAS. ....	37
1.1.4. <i>CiCi</i> -RE-EXISTENCIAS A SEGREGACIONES, DUELOS Y ABUSOS DE PODER. ....	49
<b>CAPÍTULO 2.</b> CO-HACER-SABER-SENTIR-SER PEDAGÓGICO, DESDE PRAXIOLÓGICAS FEMINISTAS DESCOLONIALES. ....	59
1.2.1. DEBATIR, DESDE SENTIDOS MICRO-CONTRA(GENEA)LÓGICOS, CON DIVERSAS EXPERIENCIAS FEMINISTAS DESCOLONIALES. ....	59
1.2.2. UNA DOCENTE HISTÓRICO-FEMINISTA-SITUADA EN LO DESCOLONIAL DE UN BUEN VIVIR. ....	70
<b>SEGUNDA PARTE.</b> DECIR-HACIENDO: una tesis de autoría colectiva, <i>micro-contra(genea)lógica</i> , como apuesta emancipadora, para co-re(de)construir relaciones de poder en la escuela. ....	94
<b>CAPÍTULO 3.</b> HUELLAS QUE SE REHACEN EN LA COMPLEJA INTEGRALIDAD DE UN BUEN VIVIR. ....	96
2.3.1. PASOS QUE DEJAN HUELLAS MICRO-CONTRA(GENEA)LÓGICAS. ....	96
2.3.2. HUELLAS QUE VAN SEÑALANDO UN CAMINO <i>CiCi</i> . ....	107
<b>CAPÍTULO 4.</b> POÉTICA <i>CiCi</i> O INTEGRALES COMPLEJIDADES DE UN DECIR-HACIENDO. ....	123
2.4.1. <i>CiCi</i> -ANÁLISIS INTEGRAL DE LAS REFLEXIONES ILUSTRADAS SOBRE MUJER Y EQUIDAD DE GÉNERO EN PASQUILLA. ....	123
2.4.2. EMERGENCIAS <i>CiCi</i> QUE PUEDEN DEVENIR EN RECURRENCIAS. ....	157
<b>TERCERA PARTE.</b> DEL DICHO AL HECHO: otros modos de conocer para saber emancipar, en una <i>CiCi</i> -de autoría colectiva- <i>micro-contra(genea)lógica</i> . ....	165

<b>CAPÍTULO 5.</b> CATEGORÍAS INICIALES Y CONCEPTUALIZACIÓN <i>MICRO-CONTRA(GENEA)LÓGICA</i> DE LAS EMERGENCIAS. ....	166
<b>3.5.1.</b> VIVENCIAS CREATIVAS DE EMANCIPACIÓN CONCEPTUAL EN UN <i>CO-HACER-SABER-SENTIR-SER (ENTRE)DIVERSXS-IGUALES</i> . ....	166
<b>3.5.2.</b> CONCEPTUALIZACIÓN <i>CiCi</i> COMO APUESTA PEDAGÓGICA DE MILITANCIA <i>HISTÓRICO-FEMINISTA-SITUADA</i> . ....	183
<b>CAPÍTULO 6.</b> CÓMO LA PROPIA <i>CiCi</i> VA HACIENDO( <i>SE</i> )NOS SENTIR <i>MICRO-CONTRA(GENEA)LÓGICA</i> . ....	192
<b>3.6.1.</b> GUIANZA ENTRE RAMAS PARA QUE ALGUNXS HALLEN, EN ESTA <i>CiCi</i> , UN CAMINO PROPIO DE REGRESO A SUS RAÍCES... ..	192
<b>3.6.2.</b> UNA <i>CiCi</i> QUE FUE, ES Y SEGUIRÁ SIENDO, METODOLOGÍA PEDAGÓGICA Y PEDAGOGÍA METODOLÓGICA <i>MICRO-CONTRA(GENEA)LÓGICA</i> . ....	202
<b>ConCluSiOnes PArCialEs</b> [AUNQUE DEBERÍAN SER FINALES]. COSECHANDO FRUTOS CON, DESDE, PARA, POR, UN <i>CO-HACER-SABER-SENTIR-SER(ENTRE)DIVERSXS-IGUALES</i> . ....	212
<b>ANEXOS.</b> DE LO SEMBRADO: recoger algunas muestras <i>CiCi</i> . ....	230
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.</b> ....	231

## Índice de gráficas (mapas o fotos) y tablas

<b>Gráfica 1.</b> Mapa de la Localidad 19 Ciudad Bolívar. ....	34
<b>Gráfica 2.</b> Mapa de la Localidad 20 Sumapaz. ....	34
<b>Gráfica 3.</b> Mapas de ubicación geográfica de Bogotá, D.C., en Colombia y de Colombia en Sudamérica. ....	35
<b>Gráfica 4.</b> Mapa de la zona rural de Ciudad Bolívar. ....	48
<b>Gráfica 5.</b> Foto de placa radiográfica de mi tórax, post cirugía de corazón abierto, 2021. ....	76
<b>Gráfica 6.</b> Fotos de estudiantes, terminando de adecuar carteleras 3RRR, realizadas por 801 y 802, en 2018. ....	85
<b>Gráfica 7.</b> Mapa de ubicación del territorio muisca en Colombia ....	94
<b>Gráfica 8.</b> Fotos de apropiación de planeaciones del primer y tercer período, estudiantes 802, 2019. ....	104
<b>Gráfica 9.</b> Foto de crucigrama sobre abuso de poder y calentamiento global, 2019. ....	105
<b>Gráfica 10.</b> Foto de mentefactos sobre ahorro de energía y menor generación de basuras, 2019. ....	106
<b>Gráfica 11.</b> Foto de tríptico de cartografías, resultado de IAP sobre <i>Problemáticas socio-ambientales en el territorio rural</i> , realizadas por estudiantes de 601-701, entre 2018 y 2019. ....	107
<b>Gráfica 12.</b> Foto de una de las cartografías resultado de la IAP, 2018-2019, detalle del gráfico 11. ....	107
<b>Gráfica 13.</b> Foto de cartografía de acciones propuestas para mitigar las problemáticas socio-ambientales encontradas en la IAP, 2018-2019. ....	108
<b>Gráfica 14.</b> Fotos de historias de vida y autobiografías ilustradas de estudiantes y sus familias, del ciclo 3 Contextual, 2019. ....	109
<b>Gráfica 15.</b> Fotos de acuerdos y compromisos de planeación participativa con madres, padres y/o acudientes, de 601, Día E-R, 2018. ....	110
<b>Gráfica 16.</b> Fotos de propuestas sobre cómo eliminar formas cotidianas de violencia contra las mujeres, de estudiantes del ciclo 3 Contextual, 2019. ....	113
<b>Gráfica 17.</b> Fotos de cartografías de buen vivir, ciclo 3 Contextual, evaluación tercer <i>Festival del buen vivir: por la amistad, la paz y la reconciliación</i> , estudiantes 801, 2018. ....	115
<b>Gráfica 18.</b> Fotos de cartografías de buen vivir, ciclo 3 Contextual, recorridos entre sus casas y el colegio, realizadas por estudiantes 601, 2019. ....	114
<b>Gráfica 19.</b> Fotos de cartografías de buen vivir, ciclo 3 Contextual, evaluación cuarto <i>Festival del buen vivir: por la amistad, la paz y la reconciliación</i> , estudiantes 601, 2019. ....	115

<b>Gráfica 20.</b> Fotos de cartografías de buen vivir, ciclo 3 Contextual, abstracción de conceptos, realizada por estudiantes 802, 2019. ....	114
<b>Gráfica 21.</b> Fotos de material didáctico sobre alimentación saludable, estudiantes ciclo 3 Contextual, 2019. ....	116
<b>Gráfica 22.</b> Fotos del logotipo del <i>Proyecto transversal “Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz”</i> y varias de sus aplicaciones, 2017, 2018, 2019. ....	119
<b>Gráfica 23.</b> Fotos de estudiantes observando la exposición de las <i>Reflexiones ilustradas sobre mujer y equidad de género en Pasquilla</i> , 2018. ....	118
<b>Gráfica 24.</b> Fotos de postal sobre deberes y derechos en el territorio rural y viñetas de valores de buen vivir, 801 y 601, 2018. ....	119
<b>Gráfica 25.</b> Fotos de Decálogo de Buen Vivir, a partir de los 13 principios, salón del curso 1102, 2023. ....	168
<b>Gráfica 26.</b> Fotos de acciones de Buen Vivir, a partir de actividades contenidas en las cartillas, realizadas por estudiantes de 10° y 11°, 2023. ....	168
<b>Gráfica 27.</b> Fotos de actividades de planeación, realización y evaluación del octavo <i>Festival del buen vivir: por la amistad, la paz y la reconciliación</i> , 2023. ....	170
<b>Gráfica 28.</b> Fotos de máscaras de Buen Vivir, a partir de actividades contenidas en las cartillas, realizadas por estudiantes de 10° y 11°, 2023. ....	170
<b>Tabla 1.</b> Análisis integral de las 47 láminas con las <i>Reflexiones ilustradas sobre mujer y equidad de género en Pasquilla</i> , elaboradas por estudiantes del ciclo 3 Contextual en marzo de 2018, 2021. ....	123-156
<b>Tabla 2.</b> Recurrencias de categorías propuestas y emergencias del proceso, encontradas en las láminas contenidas en la tabla 1. ....	157–159

# InTroducCiÓN

## SEMBRANDO PRÁCTICAS, COSECHANDO EXPERIENCIAS

El presente ejercicio lecto-escritural introduce el proceso de Co-investigación-Creación-intervención (en adelante, CiCi), *histórico-feminista-situada*, en mi búsqueda por comprender cómo co-re(de)construir relaciones de poder en la escuela, incluida una co-re(de)construcción-validación conocimientos y saberes, desde prácticas de enseñanza-apre(he)ndizajes, que abonen a una educación emancipadora y a la utopía de una sociedad incluyente, respetuosa de las diferencias y contraria a discriminaciones e injusticias. Por ello, como posición conceptual, epistémica, metodológica, ontológica, política y teórica, vengo germinando una *micro-contra(genea)lógica* de cómo mi práctica docente transita hacia experiencia pedagógica, de *hacer-saber-sentir-ser(me)* militante, *antibegemónica*.

Narro aquí una praxis integrativa de buen vivir, educación popular, pedagogía dialogante, algunas metodologías y pedagogías feministas descoloniales, crítica interna y externa de fuentes, teorías filmicas feministas, Análisis Crítico del Discurso (ACD) e Investigación-Acción Participativa (IAP), en el análisis de las *Reflexiones ilustradas sobre mujer y equidad de género en Pasquilla*, realizadas en marzo de 2018, como muestra de algunas vivencias de co-re(de)construcción de relaciones de poder en la construcción-validación de conocimientos y saberes con estudiantes de ciclo 3 Contextual, grados 6°, 7° y 8°, del Colegio Rural Pasquilla, Institución Educativa Distrital, ubicado en la Localidad 19, también llamada Ciudad Bolívar, en Bogotá, D.C.<sup>1</sup> Relaciones de poder entendidas como capacidad para hacer; pero, ante todo, también para definir cómo, cuándo, dónde, con, para y por qué, quién o quiénes, hacemos o dejamos de hacer lo que nos hace-saber-sentir-ser lo que hemos llegado a ser...

“Sembrando prácticas, cosechando experiencias” es la voz que anima esta introducción. Sé que ésta es lo último que se escribe, aunque sea lo primero con lo que se enfrenta quien lee; sin

---

<sup>1</sup> Con Institución Educativa Distrital (en adelante IED), se hace referencia a que es una dependencia de la Secretaría de Educación del Distrito Capital (en adelante SED-Bogotá). Así, el Colegio Rural Pasquilla – IED, es público, de carácter oficial, financiada con recursos de Estado Central (en partidas asignadas por el Ministerio de Hacienda al

embargo, este es un texto introductorio que he ido entretejiendo a lo largo del proceso de esta CiCi, en el cual he venido añadiendo nuevas puntadas e incluso bordados completos de palabras otras, surgidas de la acción conjunta con lxs<sup>2</sup> estudiantes, las integrantes del Comité Tutorial (en adelante CT) y otras personas que generosamente me han leído y realimentado.

Es por eso que hago pequeños llamados de atención, colocados, al azar: una letra, un punto, una seña, en rojo... especie de filigranas de intervención textual, muestra de ese trabajo a mano que tantas personas *folklorizan*, sin entender lo que implica hacer ese bordado, esa “cosita” pequeña que da el sello distintivo a lo artesanal. ARTESANAL: esa forma despreciativa, como la colonización y nuestra colonialidad nos ha enseñado a nombrar el *arte* que no es considerado *arte* sino *artesanía*. Lo artesanal me encanta y lo siento más cercano que lo artístico, como opción para voltear el sentido de las palabras con las que nos menosprecian. No soy artista, ni siquiera artesana; pero, amo lo artesanal, lo hecho a mano; y amo más mixturarlo con lo *tecnologizado*, como sello de que somos, al mismo tiempo, diferentes e iguales, naturales, artificiales y culturales, de muchas formas. Especie de *cyborgs*, *re(de)construidas*, intervenidas de diversas maneras; a veces, por gusto, por mano propia; otras, por imposiciones; y otras más, por necesidad.

Al hablar de *cyborgs* o *ciborgs* me refiero a las figuras y figuraciones de Donna Haraway (2019), quien para mí encarna el *ciborg* por excelencia. Ella habla desde dentro del monstruo sobre cómo *re(de)construir* las monstruosidades y grandezas creadas por la llamada “civilización occidental”. Nada más contradictorio y menos sintético que ella y sus teorías feministas, construidas desde lo hegemónico, pero con un sentido profundo de pensamiento crítico e intención emancipatoria de lucha política. *Lucha política feminista*, en tanto criba que anuda, como *praxis*, teoría y práctica,

---

Ministerio de Educación) y recursos del Distrito Capital de Colombia, Bogotá, que es un ente territorial administrativo autónomo, al tiempo que también es la capital del departamento de Cundinamarca.

<sup>2</sup> Como forma de lenguaje incluyente y desestructurante de la colonialidad que habitamos y nos habita he utilizado una *x*, en el lugar donde debería ir *a*, *e* u *o*: por ejemplo, lxs sujetxs... La *x* la utilizo no por economía de palabras sino tratando de hallar una manera de llevar a lo simbólico del lenguaje escrito algo que haga referencia que somos más que femenino y/o masculino y que eso está inscrito en los cuerpos en tanto territorios de disputa de sentidos, significados y significantes. Su utilización la relaciono con el cromosoma *x*, presente en todos los mamíferos. La *x*, además, desde mi sentir, por su forma, induce al juego, a imaginarnos una persona abierta de pies y manos, como cuando estamos saltando y haciendo juegos de coordinación corporal, de las extremidades inferiores y superiores... La aparente dificultad para la lectura se justifica en la intención manifiesta de incluir a quien lee, para que reemplace esa consonante *x* por la vocal que mejor le parezca. Apelo al entendimiento de los actos comunicacionales como siempre contextualizados e integrativos de algo más que gestos, letras y palabras...

para desanudarla en cotidianidad compleja e integral, en donde cada planteamiento debe ser sometido a la realidad de la sobrevivencia, bien para ser reciclado, reutilizado o reducido a desecho, en cuanto forma de aminorar lo desechable... De ahí la necesidad de construir una tesis que integre el sentido de collage.

Precisamente, porque todo está en disputa, como lo plantea Chimamanda Ngozi Adichie: “la palabra “feminista”, y la idea en sí del feminismo, también se ven constreñidas por los estereotipos” (2019, p. 1), no llamo *feminista* a secas a mis apuestas de abordaje político, teórico-conceptual, epistémico, pedagógico y onto(método)lógico... No. Mis apuestas necesitan o me fuerzan a necesitar complementos constantes y contradictorios. De ahí las palabras unidas-separadas por guiones: lecto-escri-vivencia, lecto-escri-vivir, lecto-escri-viviendo, lecto-escri-viviente. No sólo *investigación feminista*, es *Co-investigación-Creación-intervención* (CiCi), así: *roji-negra*, *negri-roja* y, además, *histórico-feminista-situada*, *micro-contra(genea)lógica*, porque son palabras, letras, colores, que se arman como conceptos, que son una bandera, un símbolo, de algo que se enuncia, a medias, porque en todo enunciado que se anuncia siempre hay que dejar espacio para la imaginación; reforzando la *creaividad*, como apuesta política...

Así, dado que leer te ata y lleva a la escritura, tanto como escribir te impele a leer; toda lectura es escritura y toda escritura es lectura; ambas configuran un proceso de lecto-escritura o escri-lectura. Porque, para mí, una lectura que no me impulse a dejarla continuamente para escribir, bien sea en un papel, en un ordenador o en mi cuerpo, no vale la pena. Una lectura que no me “obligue” a tomarme una pausa para saborear eso que me está diciendo, difícilmente podrá atravesar, de forma memorable, todo mi cuerpo. Por ello, me(les) pregunto: ¿cómo transmitir, expresar, que *lecto-escribir* de otra forma, sin la citación y recitación *ad infinitum*, es una cosa seria, potente, que construye-valida conocimientos y saberes desde otras formas y lugares, desde otros sentidos con, de, por y para, la vida? Incorporar la gracia, la risa, el *sabor*, ese sentido de una vida que merece ser vivida, es algo de absoluta y honesta seriedad. No es una pose; es una necesidad; es un proceso de *lecto-escri-vivencia*...

Y ese sentido procesual me lleva a querer co-investigar-crear-intervenir preguntándome por ¿cómo co-re(de)construir relaciones de poder en la escuela, incluido co-re(de)construir-validar conocimientos y saberes, por fuera de la perspectiva dominante? Pregunta que hace que una de mis apuestas –como forma de lucha contra la separación entre quienes conocen y lo por

conocer– esté en que, desde las experiencias propias de quienes participamos del proceso, nos reconozcamos como sujetxs dialógico-cognoscentes que, conociendo la realidad, nos conocemos y transformamos, para transformarla mientras la investigamos. Hacer esto, construyendo una *micro-contra(genea)lógica*, agrietando lo normalmente instituido, me lleva hacia otro “modo de hacer-vivir el mundo por fuera del orden colonial]; fugándome hacia lo inhóspito y tratando de encontrar] en el[mi] cimarronaje una práctica política de resistencia activa que nos puede aportar elementos sustantivos a nuestra práctica política actual como feministas descoloniales”, como dice Yuderkis Espinosa (2020, s.p.).

Por eso, desde mis sentires, la co–re(de)construcción *micro-contra(genea)lógica* se distingue como política feminista anticolonial de lucha cotidiana por romper este sistema *geo-discriminador*, lleno de múltiples discriminaciones e injusticias que se localizan en cuerpxs y espacios geopolíticos específicos. De ahí, la necesidad de haceres y saberes emancipadores que horaden su validación velada o explícita en la escuela, como conjunción pedagógica habitual, de persistente re-existencia, que es mi forma de encarar la vida, dentro y fuera de la escuela. Conceptos en los que soy deudora de la categoría *revolución permanente*, de Trotsky (1930/1983) y vertientes trotskistas, en tanto praxis marxista, dialéctica, de llamado a que los procesos revolucionarios no se detengan en un solo momento de la historia, ni en un único lugar. Para esto, el internacionalismo (proletario, en el caso trotskista; feminista, *anti-geo-discriminador*, en el mío) es condición fundamental de pervivencia de lo emancipador en nuestras apuestas de dignificación de la vida.

Esos procesos hacen que esta CiCi, haya venido, esté y continúe siendo; dado que no comenzó ni termina con el doctorado y esta tesis doctoral, aunque les incluya. La misma, simboliza la apropiación de espacios negados y considerados ajenos a la enseñanza–aprendizaje {para mí y en adelante, *proceso dialógico de enseñanza–apre(he)ndizaje*, bien así en singular o en plural, entendido como *co–re(de)construcción–validación de conocimientos y saberes* o *praxis de co–hacer-saber-sentir-ser(entre)diversxs-iguales*, en tanto vivencias [a veces, tangibles; otras, no tanto; y otras más, intangibles] de *co–re(de)construcción de relaciones de poder*}, porque se ha naturalizado que investigar en pedagogía y educación es para “expertos”, en general, hombres, desligados de la práctica docente, no obstante, la evidente feminización de esta profesión. Lo planteo así, porque ningún contexto es estático, tampoco nada de lo que en éste se desarrolla.

Así, me ha llevado tiempo ir hallando por dónde y cómo atravesar este río correntoso que es la co-re(de)construcción–validación de conocimientos y saberes, que me(les) propongo. Llegar a entender que, para mostrar eso de lo que hablo, debo hacerlo. No basta con discutir, dialogar, sobre por qué y cómo existimos personas que nos inquieta o cuestiona tener que buscar autorización en otrxs para cada cosa que decimos, hacemos, sabemos, sentimos, somos... Que sí, ya sé que citar es uno de los requisitos de la academia, para encarar la producción de conocimientos y saberes científicos; pero ¿no se supone que entramos a ésta “pateando puertas”, para tirar al heteropatriarcado, entendido como un sistema articulado de opresiones, inequidades, geo-discriminaciones e injusticias, que ha jodido nuestras vidas, la vida humana, en general, y la vida toda del planeta y más allá?

Por eso estoy en este *Posgrado en Estudios e Intervención Feministas* (PEIF) y lo único que tengo para apostar es mi vida. Para incomodar, incomo(dándome). No tengo nada que perder, ya todo me (nos) lo quitaron, “hasta el miedo”, dicen(decíamos) en el tropel. No puedo fingir que todo anda bien, que nada se murió en mí, que –a veces– nada pugna por salir y, otras, lo que pugna son las ganas de construir de manera radical un sentido distinto de *hacer-saber-sentir-ser(me)* en la escuela y fuera de ésta, como proceso de enseñanza–apre(he)ndizaje de vivencia de [y no para] la vida... Ganas infinitas de extremar la(mi) educación como práctica de libertad, aquí y ahora. No para construir un modelo que otrxs usen a futuro sino para vivir y hacer vivir la vida de quienes me rodean, contando con ellxs y con eso que ellxs quieren o no hacer frente a lo que se les propone. Eso es parte de esta CiCi...

Por todo ello, me interesa más generar(me) interrogantes que sólo buscar respuestas. No se trata de preguntas retóricas, aunque algunas puedan llegar a parecerlo, sino de necesidad de cuestionar(me) el sentido último de la vivencia escolar. Auto-exigencia de encontrar cómo re(de)construir relaciones de poder en la escuela. Así que, arranco: ¿qué diferencias percibimos en nuestras vivencias escolares?, ¿por qué vivimos o no esas diferencias como discriminaciones e injusticias?, ¿cómo separamos o no nustrxs cuerpxs de las categorizaciones sociales que sobre ellxs se hacen?, ¿cómo relacionamos nuestras características anatómicas y sociales con el trato diferenciado que recibimos o con los estereotipos y roles asignados por esas diferencias...?

Y continuando, ¿vivenciamos como diferencias y similitudes esos roles y estereotipos de clase, edad, lugar de procedencia, etnia-raza, sexo-género, etc.?, ¿cómo relacionamos éstas con la forma

en que tratamos y somos tratadxs?, ¿cómo nominamos a esas formas en que nos tratan y somos tratadxs?, ¿cómo las asociamos o no con relaciones de poder?, ¿cómo senti-pensamos que debemos co-re(de)construir esas formas en que nos tratan y somos tratadxs?, ¿cómo relacionamos o no lo que nos gusta comer, escuchar, oler, tocar, ver, con esas diferencias y similitudes?, ¿cómo nos sentimos cuando, por éstas, nos piden hacer determinadas acciones en la escuela o fuera de ella?

Todas esas preguntas, al anudarlas a planteamientos de bell hooks (1994, 2003, 2010) de un sentido de escuela para transgredir imposiciones y apostar por una práctica educativa de y para la libertad, me llevan en últimas a cuestionar(me) sobre: ¿cómo co-re(de)construimos relaciones de poder en la escuela?, ¿cómo hacer para que el abuso de poder de algunas personas sobre otras no les frustre e impida que se enamoren del conocimiento?, ¿cómo romper la obediencia a la autoridad y pasar de la disciplina marcial al deseo de conocer y de éste a la indisciplina creativa que, desde la auto-reflexión de quienes participamos de una *praxis de co-hacer-saber-sentir-ser(entre)diversxs-iguales*, nos lleve al disfrute solidario de la co-re(de)construcción-validación de conocimientos y saberes, que conjuguen pensamientos críticos para la restauración de sentidos de vida en comunidad...? Entendida ésta “como relaciones entre seres humanos y no humanos, entre humanos y productos del trabajo humano y del de otras especies” (Rivera, 2015, p. 45).

Comunidad que construye sentidos de vida en los que una agresión a otro ser se sienta como agresión en la vida toda de quienes integramos esa comunidad, en nuestro caso educativa; en donde los sentimientos no se oculten, sino que se reflexione sobre cómo éstos nos pueden ayudar a *hacer-saber-sentir-ser(nos)* mejores personas. Comunidad que busca romper el propósito hegemónico de, tal como lo plantea Laura Cházaro (2019, p. 15), “convertir a las escuelas en centros de mercantilización, donde los conocimientos y, sobre todo, las relaciones [entre quienes la integramos] se entienden como relaciones y productos de intercambios mercantiles”.

Una comunidad que apueste para que cada día, quizá, más estudiantes ayuden a construir sentidos de vida digna, compartiendo la “esperanza de que este proceso [...] puesto en marcha [lleve, de diversas formas] al cumplimiento del sueño de la educación como práctica de libertad” (hooks, 1994, p. 30). Comunidad que nos permita, apoyada en la “genealogía de la experiencia [y] desde la convicción que toda acción se fundamenta en interpretaciones del mundo que a la vez son prescriptivas [de él]” (Espinosa, Y. 2019, pp. 2008-2009), anudar una *micro-contra-*

*(genea)lógica*, que integre a quienes participamos del proceso, como persistentes apre(he)ndientes y enseñantes, en simultáneo, a partir de la convicción de que *quien nada tiene por apre(he)nder, poco tiene para enseñar*.

Simultaneidad que nos ayude a entender ¿cómo es que las prácticas docentes concretas se transforman en experiencias pedagógicas de militancia contra-hegemónica, que permita potenciar una *co-re(de)construcción de relaciones de poder* en la escuela, de la que sea parte el *co-re(de)construir-validar conocimientos y saberes*, en este caso, desde sentidos de apropiación, reconocimiento y respeto por el territorio rural, sus habitantes y tradiciones positivas, en una educación emancipadora que contribuya a una sociedad incluyente, respetuosa de las diferencias y contraria a discriminaciones e injusticias?

Pregunta que me ha encaminado, en esta CiCi, a lograr el objetivo general de proponer una vía de comprensión pedagógica sobre cómo *co-re(de)construir relaciones de poder* en la escuela, incluida la *co-re(de)construcción-validación de conocimientos y saberes*, desde una praxis dialógica de *enseñanza-apre(he)ndizajes* que potencia apropiación, reconocimiento y respeto por el territorio rural, sus habitantes y tradiciones positivas, como educación emancipadora que abona el camino hacia una sociedad más incluyente, respetuosa de las diferencias y contraria a discriminaciones e injusticias.

Vía de comprensión pedagógica que se cimienta en los siguientes objetivos específicos: 1) Analizar las reflexiones narrativas ilustradas construidas con estudiantes del Colegio Rural Pasquilla, donde dan algunas pistas sobre cómo han experimentado relaciones de poder y construcción-validación de conocimientos y saberes en la escuela. 2) Profundizar sobre cómo dichas reflexiones contribuyen a la *co-re(de)construcción de relaciones de poder* (clase, edad, etnia-raza, lugar de procedencia, sexo-género) en la escuela, incluido el *co-re(de)construir-validar conocimientos y saberes*, desde sentidos que potencian una educación emancipadora. 3) Recrear una *micro-contra-(genea)lógica* sobre cómo mi praxis docente ha devenido en experiencia militante de pedagogía contra-hegemónica, *histórico-feminista-situada*, que potencia la *co-re(de)construcción de relaciones de poder* (clase, edad, etnia-raza, lugar de procedencia, sexo-género) en la escuela, incluida una *co-re(de)construcción-validación de conocimientos y saberes*, desde sentidos contrarios a lógicas hegemónicas.

Por lo anterior y para dar a conocer los resultados de lo realizado hasta ahora, luego de varios ensayos de **re**(des)estructuración esta tesis doctoral, a continuación, encontrarán un texto “interactivo”, por llamarlo de alguna manera, dividido en tres partes, cada una de ellas, con dos capítulos: en la primera, capítulos uno y dos; en la segunda, tres y cuatro; y en la tercera, cinco y seis. Estas tres partes, y su desdoblamiento en seis capítulos, contienen desde un amplio contexto, geo-histórico y político-vivencial, colectivo y personal, hasta la narración onto-metodológica y conceptual de esta **CiCi**, pasando y arropando, a medio camino, el análisis integral de las reflexiones ilustradas elaboradas por estudiantes del Rural Pasquilla y otras formas de desestructuración del poder presentes en mi praxis pedagógica, *histórico-feminista-situada*, con la que aspiro contribuir en algo a hacer realidad la educación como práctica de libertad...

De esta manera, en la primera parte, “APRE(HE)NDIENDO A *HACER-SABER-SENTIR-SER*(**ME**): contextualización y diseño de una **CiCi**, *histórico-feminista-situada*, micro-**contra**(genea)lógica”, en el capítulo uno, “SITUAR ALGUNOS SENTIDOS DEL PROCESO **CiCi**, COMO CONTEXTO COMPLEJO DE SIMULTANEIDADES ESPACIO-TEMPORALES”, está la ubicación conceptual, contextual, geo-histórico-política y socioeconómica, de quienes participamos en el proceso; y en el dos, “CO-*HACER-SABER-SENTIR-SER* PEDAGÓGICO, DESDE PRAXIOLÓGICAS FEMINISTAS **DESCOLONIALES**”, la plática con otrxs que me anteceden en praxis y lógicas feministas descoloniales y con la mía propia de buen vivir, volcadas en *micro-**contra**(genea)lógica*. La narración trae y lleva voces diversas, así la lecto-escri-vivencia de la tesis haya sido mayoritariamente mía. En esta parte están narraciones de vivencias de mis ancestrxs, mezcladas con las compartidas con estudiantes y compañerxs *descolonialistas*, en una historia según san nadie...

En la segunda parte, “DECIR-**HACIENDO**: una **CiCi** de autoría colectiva, *micro-**contra**(genea)lógica*, como apuesta emancipadora, para la co-**re**(de)construcción de relaciones de poder en la escuela”, están el capítulo tres, “HUELLAS QUE SE REHACEN EN LA COMPLEJA INTEGRALIDAD DE UN BUEN VIVIR”, con ejemplos de ejercicios co-**re**(de)reconstructivos de las relaciones de poder, junto a una narración analítica de los mismos; y el cuatro, “POÉTICA **CiCi** O INTEGRALES COMPLEJIDADES DE UN *DECIR-HACIENDO*”, con un análisis integral de las 47 láminas de las *Reflexiones ilustradas sobre mujer y equidad de género en Pasquilla*, hechas por estudiantes de ciclo 3 Contextual (grados 6º, 7º y 8º), en 2018, centrado en las maneras de ellxs entrelazar las categorías propuestas: *mujer, equidad de género, Pasquilla...* y las emergencias en dichas reflexiones.

En esta parte, tanto en los análisis particulares de cada lámina, como en los intentos de generalizaciones sobre coincidencias y/o discrepancias, en recurrencias y emergencias presentes en ellas, entrelazo *saber-hacer-sentir-ser(me)* con recuerdos de vivencias con estudiantes, retratadas en sus reflexiones, en tanto relaciones de poder en el Rural Pasquilla, desestructuradas, algunas; muy abusivas, otras; pero, no sólo sufridas, sino, también, ¡resistidas!, mientras re-existimos. Porque, como plantea María Lugones, “la resistencia raramente se manifiesta con una presencia pública directa. Tiene en cambio sus duplicidades, ambigüedades, sus ardides, incluso. Pero además está casi siempre enmascarada y oculta bajo estructuras de significado que apoyan y constituyen la dominación” (2021, p. 20).

En la tercera parte, “DEL DICHO AL HECHO: otros modos de conocer para saber emancipar, en una *CiCi* –de autoría colectiva– *micro-contra(genea)lógica*”, en el capítulo cinco, “CATEGORÍAS INICIALES Y CONCEPTUALIZACIÓN *MICRO-CONTRA(GENEA)LÓGICA* DE LAS EMERGENCIAS”, están las aproximaciones dialógicas, en lo conceptual, epistémico, político y teórico, de la *co-re(de)construcción* de las relaciones de poder, necesarias en el análisis de las *Reflexiones ilustradas sobre mujer y equidad de género en Pasquilla*, y en el seis “CÓMO LA PROPIA *CiCi* VA HACIENDO(SE)NOS SENTIR *MICRO-CONTRA(GENEA)LÓGICA*”, se encuentran las implicaciones onto-metodológicas de la *co-re(de)construir-validar* conocimientos y saberes, parte central de la *co-re(de)construcción micro-contra(genea)lógica* de las relaciones de poder, dentro y fuera del aula de clase, y anclaje de algunas formas concretas o pistas *CiCi*, sobre ese continuo *estar(se)nos haciendo-saber-sentir-ser* metodología y pedagogía de vida, en y más allá de la escuela.

En la *re(des)estructuración* de las tres partes hay similitudes y diferencias. Por ejemplo, sólo en el capítulo uno, encontrarán cuatro subtítulos, al igual que únicamente en la segunda parte hay dos epígrafes y dos párrafos introductorios. Por azar, también aquí, en esta introducción, sólo esa parte debí referenciarla en dos párrafos. Así mismo, por los ejercicios de análisis contenidos en dicha parte, debí ir variando conceptos, palabras y términos, que inicialmente me atrajeron, pero que luego lxs lectorxs referenciaron cómo de muy difícil o nula comprensión. De ahí que, en general, he ido modificando aquello que parece problemático en lo conceptual y *práxico*, como muestras de este cambio, al igual que colocar cuentos, versos o poemas dentro del cuerpo textual, en diversos capítulos.

En ese sentido, por ejemplo, “categorías emergentes” cambia a “emergencias”, dado que hay conceptos e ideas fuertes que no necesariamente se transforman, puedo o quiero considerar como categorías. También, *saber-hacer-sentir-ser(me)* por *hacer-saber-sentir(me)ser* o, cuando así se requiera, variando (*me*) por (*nos*)... mismo que, después del coloquio de noviembre de 2023, debí revolver nuevamente, en el singular, a *saber-hacer-sentir-ser(me)*... desinclinando y dando **arrojo** al auto-reflexivo *me* o *nos*, lo que implica un movimiento a la izquierda, sin inclinación, que arrastra a la **desinclinación** lo circundante, que nos(**me**) atrapa y protege, simbolizado en el paréntesis; porque aún el *ser*, en singular o en plural, necesita ese movimiento crítico, de autorreflexión, constante, hacia todos los costados del adentro, para más adecuadamente hacerlo en y hacia el afuera...

En sentido similar, el encuentro de CiGi parecería una cuestión menor; pero, esta sigla me sigue pareciendo una manera adecuada de resolver lo del enlace-separación de conceptos-clave para nombrar, en este caso, la Co-**i**nvestigación-Creación-**i**ntervención; en cuya denominación, con el cambio de orden de las palabras, logré una sonoridad y simpleza que ayuden a una **fácil** recordación y comprensión del proceso. Con esto respondo, espero de manera acertada, la inquietud planteada por el Comité Tutorial, tanto en los coloquios, de 2020-2021, como en la primera Reunión del Comité Tutorial, en junio de 2021, sobre cómo resolver “el recurso de la descomposición de las palabras separadas por guiones [...] que [...] dificulta la lectura, restándole el atractivo esperado al texto [...]”. Me refiero al proceso pedagógico todo narrado en este texto, no sólo a la tesis sino a lo que he venido haciendo desde antes que siquiera se me ocurriera hacer este doctorado.

Espero que en los apartados que siguen haya podido dar cabida de manera adecuada a algunas de las sugerencias y observaciones de mi Comité Tutorial y demás lectorxs, quienes, con sus saberes, haceres, sentires y seres, generosamente me han venido acompañando en esta CiCi. Aunque, debo enfatizar, aún me siento “como tortuga en barro”, una metáfora sobre las dificultades del día a día, de esto que he dado en llamar *lecto-escri-vivencia*...

Así, sobre el sentido de lo que coloco entre paréntesis, por ejemplo, *micro-**contra**(*genea*)**lógico***, la idea era mostrar que el concepto puede leerse con o sin lo que está entre ( ) y tomar diversas acepciones, significancias y significados. Es decir, quería dejar posibilidades a *lo que, estando, puede no estar*. Esto se volvió problemático en *re(de)construcción*; pues, se podría entender que ese (*re*)

podía estar o no y, al contrario, el prefijo *re* es *re*-importante, ya que la *reconstrucción* de esas relaciones de poder lo es todo en esta CiGi y en mi vida... Por ello, he ido y venido entre *co-de(re)construcción* y *co-re(de)construcción*; tratando de darle más peso a la *reconstrucción* que a la *destrucción*... ¿Qué quién hila tan fino? Pues, yo. Ahhh... y –conociendo a lxs estudiantes– no faltará la *liebre* que salte...

También, con los llamados de atención en *rojo*, pasé el énfasis de lo *histórico* a lo *feminista*... dejando sin itálicas, versalitas o sin inclinación la *i*, cuando el resto del concepto *histórico-feminista-situada*, está en esa condición... Este detalle, muestra una letra erguida, mientras las demás se inclinan a la derecha. Lástima que no exista inclinación textual hacia la izquierda, que sería más representativa de lo que busco; pero, en este mundo hegemonizado hacia la derecha, raro sería que los textos se pudieran inclinar a la siniestra y no sólo a la diestra. “Nada es casualidad”, diría Cerati (2007), en su concierto en Lima, antes de cantar *En la ciudad de la furia*...

Esos pequeños llamados de atención en *rojito* son parte de un hacer que integra una de mis militancias políticas: “rojo y negro, el horizonte / y mañana brillará la libertad...” Pero, el mañana es ahora y la libertad es para vivirla en el día a día. Mientras se resiste. Mientras se sobrevive. Mientras se re-existe. Mientras el tropel. Mientras huyes y te escondes. Mientras, mientras... Porque esta militancia hizo y hace parte de mi vida. Porque aprendí a valorar la vida, cuando llegó la edad en la que se suponía no debería estar viva. Entre sorprendida y hastiada, debí aprender a vivir de otra forma. Debí aprender a sobrevivir, a re-existir, agrietando la institucionalidad. Entendiendo que la élite sólo es administradora de las riquezas, materiales e inmateriales, que construimos las mayorías y que debemos arrebatarle nuestro derecho al disfrute de esas riquezas, no para mañana sino para el ahora de cada persona que ha participado de esa construcción.

Porque parte del disfrute está en asignarle valor a eso que ha sido estigmatizado como negativo: la exageración de subjetividades, dar cabida al chisme, narrar anécdotas, como forma *desestructurante* de la academia androcéntrica y su paradigma de producción y validación de conocimientos desde la supuesta objetividad científica y neutralidad política... Y, porque –precisamente contra los “peligros de la historia única” (Adichie, 2019, p. 1) y los límites que imponen los estereotipos– esgrimo mi autoridad de tener licencia para el chisme, sobre el pasado,

porque yo defino cuál es mi pasado y doy cabida a aquello desvalorizado, pordebajado, menospreciado, ya no sólo por femenino o colocada en el lugar de lo feminizado sino por feminista descolonial, en tanto politización emancipadora de lo primero, deslocalizándole de su deber ser, *geo-emancipando(me)*les, para enfilarlo contra las discriminaciones e injusticias *geo-localizadas* que nos racializan, empobrecen, avejentan, infantilizan, minusvaloran, en unos cuerpxs y territorios específicos... ¡Nuestrxs cuerpxs!

Aun así, este trabajo no es sobre mis “hazañas” sino sobre cómo lo que hago, dentro y fuera de la escuela, potencia una manera de *hacer-saber-sentir-ser*, la *pedagogía* y la *educación* como *política de vida*. Precisamente, con esas vidas que aparentemente no cuentan o porque no luchan “como deberían” o porque, de la misma forma, no se someten del todo. Es esa gente anónima, así figuren en los registros oficiales –y cuyas muertes no se registran en los obituarios de las páginas sociales sino en la crónica roja de los grandes diarios– que están en escuelas y colegios oficiales, a donde muchxs docentes no llevan a sus hijas e hijos. Docentes que, muchas veces luchan; pero, en su *práctica pedagógica*, no asumen la política de enseñanza–apre(he)ndizaje de defensa de derechos, salvo los suyos y los de su prole, sino que discriminan al igual que a ellxs les discriminan.

Hablo de esa gente anónima de la que soy parte y con quienes comparto lo autoría de esta *CiCi*, en una *coautoría, sui generis*, móvil, enrevesada, donde cada persona, está en lo que debe, puede y quiere, estar, según las circunstancias azarosas, cuando nuestras vidas se han cruzado. Lxs estudiantes no son mis informantes, sus reflexiones no son anexos, son parte fundamental de este proceso; hacen parte de la *lecto-escri-vivencia* de este texto, en tanto narraciones diversas de los trayectos de vida compartidos, dentro y fuera de la escuela. Yo no soy sólo yo, soy los decires de mi mamá, que son decires de muchas personas. Yo *lecto-escri-vivo* con lo que han(hemos) vivido y reflexionado, desde y en esas mismas vivencias, individuales y colectivas. Este texto es una especie de *collage* de muchas grafías, oralidades y oralituras, hechas por otras personas, así la organización de éste sea, en lo fundamental, mía.

Sea este el momento para explicar que mi apego a los dichos o adagios populares es uno de los legados más preciados de mi madre. Además, los considero un arma fundamental contra el capitalismo. Una especie de escudo comunitario contra los egos y clubes de mutuos halagos, en donde se pelean por la autoría y originalidad de cada frase, concepto o categoría.

Entrampamiento y cooptación de muchas personas de los movimientos contestatarios, dentro y fuera de la academia, que este sistema absurdo y adoctrinador hace para su reproducción; llevándolas a que consideren más importante andar rastreando quién dijo qué cosa, que pensar y fomentar el pensamiento crítico. Así, la hegemonía busca asegurarse que no produzcamos conocimientos y saberes por fuera de sus fauces, con normas para citar y recitar, a más de manuales para no pensar ni asumirse... Por eso, me gustan los aforismos populares, ¡¡¡porque son de todxs y de nadie!!!

En lo conceptual, este texto es un resultado de mi sentido del “*soy porque somos*”, que encontrarán explicado y ejemplificado más adelante, que inscribo como parte de las “apuestas sin garantías” de feministas descoloniales, en cuyas praxis, sentires y decires, de lucha por la emancipación, me siento acogida y asumo como *histórico-feminista-situadas*, al combinarlas con formas concretas de vivencias cotidianas de una educación en tanto práctica de libertad. Me refiero a las conversas reales e imaginadas que he tenido con las integrantes del Comité Tutorial, todas feministas, aunque se apelliden de distintas formas, con trayectorias de vida, académica y de luchas, muy diversas: Delmy Tanía, Inés, María Himelda, Ochy, Tere, sin cuyas apuestas críticas, teóricas y prácticas, nada de lo aquí dicho sería escuchado.

Sin las oposiciones, acuerdos y dudas, de ellas y mías, tampoco, habría podido hilar una manera otra de entender la *intervención*, en el sentido en que la uso, como capacidad de auto-re(de)construcción contextualizada, lo cual sólo me responsabiliza aún más a mí, dado lo problemático que ha resultado el uso del término y la materialización imperialista del mismo contra quienes somos ubicadxs en el lugar de la debilidad, no obstante que en ella muchxs, a veces, la mayoría, resistimos y re-existimos. De ahí, esta CiCi, en donde la *investigación* es en parte una *intervención* (ambas con *i* minúscula) de *Co-Creación* (ambas con *C* mayúscula) como auto apropiación de la capacidad de incorporar la *creatividad* para transmutar(nos)me desventajas en oportunidades de re-existencia, en la lucha cotidiana por la vida, así sea como *ciborgs miméticos*, en mi deuda con Donna Haraway.

Para mí, así se hace teoría, desde prácticas que se saben contradictorias y susceptibles de error, que lo incorporan, como parte de procesos dialógicos de enseñanza-apre(he)ndizajes. De esta manera, se co-construyen-validan conocimientos y saberes, desde la acción que busca emancipar, emancipándonos, hasta de nosotrxs mismxs. Desde la intervención cotidiana que

busca *re(de)construir* nuestras relaciones de poder, poniendo el cuerpo o la cuerpa, acuerpándonos, luchando... Siendo brujas, alquimistas, en cuyos laboratorios clandestinos se gestan posibilidades inciertas de construcción de otros mundos posibles. Mundos en donde somos deudoras y garantes sin garantías unas de otras. Brujas que, cuando nos lo gritan, en lugar de ofendernos, montamos en nuestra imaginación y nos echamos a volar...

Por lo pronto, soy deudora, además de las arriba mencionadas, de Joan Scott, quien me ayuda a tener cuidado con la categoría *género*, como parte de las luchas contextualizadas contra la apropiación indebida y despolitización de las luchas feministas. De Katherine Walsh, aunque no sin reticencias, porque me permitió tener reunidas algunas de las principales apuestas pedagógicas de Fanon, Freire y Zapata, tres maestros que admiro en lo admirable y con quienes discuto, hasta en sueños, sus no pocas marcas de colonialidad, como también discuto con ella, la suya de seguir apalancando la apropiación autoral de las vidas que narra...

Siguiendo al hilo del endeudamiento voluntario, en mis conceptualizaciones y formas de hacerlo, está mi mamá, su creatividad y sus dichos populares, que son los dichos de muchas y muchos, como mi abuelo paterno, luchador campesino y cultor de la tambora, la décima satírica y la comedia; haceres, saberes, sentires y seres, de ella y él, sin los cuales lo que hago-sé-siento-soy no tendría sentido. Dichos que acojo, aunque transformándoles, como el de que “ser pobre está en dios y ser pendejo está en uno”, que yo troqué en “ser pobre está en el sistema y ser pendeja... también”, mi forma de atar las categorías de *clase* y *colonialidad*, que con la *racIALIZACIÓN* y *etarización*, hacen parte de lo que denomino *geo-discriminaciones*, que se ejercen geoestratégica y políticamente, sobre determinados cuerpxs y territorios.

Cuerpas, cuerpos, cuerpxs y territorios, que resisten y re-existen, oponiendo lucha cotidiana con *pedagogías descoloniales*, como las que practican y platican Yuderkis Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa; conversas que se amplían con Carmen Cariño, Aura Cumes, Ochy Curiel, Tere Garzón, Breny Mendoza y Alejandra Londoño; mismas que transitan a *anticoloniales* en la praxis aguda de Silvia Rivera Cusicanqui, con quien mastico *contradicciones dialécticas* mientras cocino... porque sólo la realidad es más dialéctica que la dialéctica, como teorizan, quizá sin proponérselo, las estudiantes del Colegio Rural Pasquilla, Camila Armero, Charid Díaz, Derly

Bermúdez y Verónica Cangrejo, cuando afirman que “somos nuestras propias heroínas”,<sup>3</sup> recibiendo por respuesta de Angie Palacios y Jemmy Ramírez un incontestable y sonoro “las mujeres también podemos ejercer el poder”, tautología poderosamente definitoria de la categoría *poder*... Foucault, para mí, no alcanza tan honda sencillez conceptual...

Categoría que sólo tiene sentido como capacidad cotidiana de *buen vivir*, deuda mía hacia las comunidades ancestrales, abya-ayalenses y africanas, que han permitido mi trasegar como eterna apre(he)ndiente–enseñante, en simultáneo, mezcladora de utopías que se *praxitan* en el día a día, en donde y como toque, porque, como decía mi mamá, “yo soy la carne y usted es el cuchillo, corte por donde quiera”, así que “tierra a dónde fueres, haz lo que vieres...” y eso hice: en el colegio mezclé *buen vivir* con *pedagogía dialogante*; logrando una *pedagogía dialogante para un buen vivir*, en la cual lo que hacemos es *coautoría*; pues, somos seres sociales, que –aún en los actos más particulares– llevamos la colectividad a la que pertenecemos o nos reclamamos pertenecientes.

Y desde esa colectividad, fluida, como el Río Magdalena, que marcó la vida de mi madre hacia abajo, de sur a norte, hacia su desembocadura, en la mar de costa norte, y la mía hacia arriba, hacia su nacimiento, en la Laguna de la Magdalena,<sup>4</sup> eso que he(mos) venido haciendo se ha ido volviendo CiCi, en tanto metodología pedagógica y pedagogía metodológica, *histórico-feminista-situada, micro-contragenealógica*, que está haciéndose *hacer-saber-sentir-ser*, con pedacitos prestados de la investigación activista feminista, de Bárbara Biglia, la metodología militante de Marcela Fernández, la investigación acción participativa feminista, apropiada por algunas feministas y devenida de la IAP, de Orlando Fals Borda, el ACD de Van Dijk a Wodak; todo eso adobado con crítica interna y externa de fuentes más teoría filmica feminista, que me lleva a curadurías permanentes de, parafraseando libremente a Ochy Curiel, *eso que hacemos y nos ha llevado a [sentir-ser] lo que hemos llegado a ser*.

---

<sup>3</sup> Texto de la lámina 23 de las “*Reflexiones ilustradas sobre mujer y equidad de género en Pasquilla*”.

<sup>4</sup> Esta laguna está ubicada en el Macizo Colombiano, en el departamento del Huila, al sur de Colombia, sitio al que aún mis pies no arriban. Sólo he(mos) llegado hasta San Agustín. Tampoco mi madre llegó hasta la mar Caribe, sólo mojó sus pies en distintas riberas del Río Magdalena... Así sucede en este país de dos mares, donde la mayoría de sus gentes nunca llegan a conocerlas, menos a disfrutarlas...

CiCi que no sería posible sin la *biomitografía*, de Audre Lorde, que transmutó en mi *autobiomitografía*, como manera de poner mi cuerpo, para *hacer-saber-sentir-ser(me)* parte del proceso CiCi, extremando al límite las propuestas freirianas de prácticas educativas (auto)emancipatorias, “más allá de la recurrencia a la autorreferencia”, como cuestionó la profe María Himelda Ramírez, en el coloquio del 27/11/2023. Es decir, mi presencia *auto-bio-mito-gráfica*, tácita y explícita, en la narración de esta tesis, no responde a formas historio(bio)gráficas tradicionales porque es una especie de ¿teatralización personificada? de la historia, en donde estoy dispuesta a batirme en retirada del canon historiográfico, en beneficio de la libertad de incluirme en este espacio narrativo, más allá de ese canon, sin permiso y asumiendo el costo de que, para ejercer mi derecho a una narrativa propia, me vea forzada a aceptar que lo que diga sea tomado como ficción literaria...

Propuestas de Paulo Freire, sobre la educación como práctica de libertad, que asumo *feministadas* por bell hooks (para quien el amor es central en tal educación libertaria) y otras más que, como Claudia Korol, –batiendo Pañuelos de Rebeldía– revolucionan la Educación Popular; esa en la cual Lola Cendales sigue aportando y apostando, en Colombia, América y el mundo, aún junto a gente como yo que considera que lo suyo está demasiado influenciada por la cuestión religiosa, judeocristiana, ligada en el tiempo largo a los procesos de colonización europea, así le llamen teología de la liberación... Educación Popular transformada en Educación Popular Feminista, por las Mujeres de Frente del Ecuador, de las que forma parte Pascale Lazo, quien nos relata esta experiencia colectiva de confianza mutua.

Construcción de confianza que comparto con lo narrado por Pascale Lazo; pues, cotidianamente trabajo en dicha construcción [o, mejor, co-re(de)construcción], con quienes acompaño y me acompañan; tratando de ir más allá del aula de clases, mediante reflexiones sobre la importancia de romper los límites de ésta y los roles institucionalizados, para dar cabida a otras formas de relacionamiento y de sentidos de vida de la escuela, no como una preparación para la vida sino como un trayecto de ésta que puede y debe contenernos e impulsarnos a cumplir con la intención de convertir el espacio escolar en una oportunidad de ser mejores seres humanos...

Y, como humana, pido poco y ofrezco menos; por lo que sólo espero que quienes lean este texto se animen a hacer parte de esta CiCi, interviniendo en los espacios dejados en el capítulo cuatro, o dónde mejor lo consideren. Al fin y al cabo, una lectura crítica siempre llevará a una escritura

y, de ahí, a una *lecto-escri-vivencia* sólo hay: un punto, una raya, una anotación, un bostezo, una sonrisa, un grito, una bronca, un “*no sé qué que qué se yo...*” y ese acto sólo les corresponde a ustedes... ¡*Le Cho!* y ¡*boa sorte!*

## PRIMERA PARTE.

APRE(HE)NDIENDO A *HACER-SABER-SENTIR-SER*(ME):  
contextualización y diseño de una *CiCi*, *histórico-feminista-*  
*situada*, *micro-contra(genea)lógica*.

*Vivir cada día, como si fuera el último,  
con la certeza de que puede no serlo...*

*Amalferpa Jiménez*

En esta primera parte, en el primer capítulo, empiezo situando algunos de los sentidos del proceso *CiCi*, como simultaneidad espaciotemporal, que reúne la ubicación urbano-rural del Colegio Rural Pasquilla (situado en el territorio rural de la Localidad 19, también llamada Ciudad Bolívar, en Bogotá, D.C.) con diferentes circunstancias, conceptos y experiencias personales, que son y forman parte de un contexto que es, a su vez, contenido y continente, intervenido e interviniente, de este proceso; en el segundo, paso a platicar o conversar con algunas feministas sobre cómo entender el *hacer-saber-sentir-ser* pedagógico, desde prácticas feministas descoloniales de buen vivir, dentro y fuera de la escuela, para arribar después a mis narraciones sobre lo que soy, en tanto docente *histórico-feminista-situada*, ubicada en lo descolonial de un buen vivir, mi forma de hacer realidad eso que llamo *CiCi*, *micro-contra(genea)lógica*, en tanto metodología pedagógica que es, en paralelo, pedagogía metodológica de, en, para y por, la cotidianidad.

## CAPÍTULO 1.

### SITUAR ALGUNOS SENTIDOS DEL PROCESO CiCi, COMO CONTEXTO COMPLEJO DE SIMULTANEIDADES ESPACIO-TEMPORALES.

En este capítulo trato lo que ha implicado e implica *re(de)construir* relaciones de poder en la escuela, como apuesta pedagógica, *histórico-feminista-situada*, *micro-contra(genea)lógica*, con sentido militante de vida –no sólo en el pensar sino integralmente en la cotidianidad–, aunque no haya encontrado referencia investigativa alguna que sea exactamente igual. Sin embargo, en un sentido pedagógico amplio, hay varios ejemplos, que podrían ser parte de un “estado de la cuestión”. Así, en este ejercicio *lecto-escritu-vivencial*, he rastreado posibles convergencias de reflexiones y apuestas pedagógicas, rondadas por preocupaciones similares al tema de esta CiCi, ligadas a la educación popular y los postulados emancipatorios de Paulo Freire: principalmente, feministas y, dentro de estas últimas, varias que se auto reconocen como descoloniales. Entre ellas, hay activistas y académicas, aunque no en la educación básica secundaria ni media sino en la superior, pregrado y posgrado, o en procesos populares, por fuera de la institucionalidad educativa.

#### 1.1.1. FREIRE, FREIRIANAS Y POPULARES PRAXIS FEMINISTAS DESCOLONIALES DE LIBERTAD

Para comenzar, un detalle: aunque en pedagogía emancipatoria Paulo Freire es la figura más relevante y, sin duda, sus textos siguen inspirando a muchxs maestrxs en el mundo, yo incluida, poco lo cito o no lo hago directamente. Sé que puede parecer una especie de sexismo invertido el citar pocos hombres (y para mí hasta injusto, tratándose de Freire y otros como Alfonso Torres); pero, siento que es importante el decir–haciendo. Por ello, apuesto a referenciar básicamente mujeres y feministas, más aún si son racializadas, descoloniales y en lucha; por supuesto, la mayoría *freirianas*, a quienes agradezco haber pasado las teorías de Freire por su criba feminista.

Lo anterior, no lo hago porque considere que todas las mujeres seamos iguales o tengamos una identidad natural sino como una manera de mostrar lo absurdo que es que haya textos escritos por hombres y no pocas mujeres, donde no citan a ninguna mujer, siendo la docencia una profesión muy feminizada y habiendo escritos de éstas sobre pedagogía y educación, o donde las contribuciones feministas o de mujeres, en general, se toman sin mención a sus autoras. Por supuesto, aunque he sido cuidadosa en la escogencia, no desconozco que muchas de esas mujeres citadas pueden participar, de formas conscientes e inconscientes, en la *geo-discriminación* opresiva de otras mujeres, en general, racializadas, empobrecidas, avejentadas, infantilizadas, desplazadas, menospreciadas...

Y, si de *freirianas* se trata, arranco por un botón siempre floreciente: bell hooks, feminista negra, afroamericana, para quien la escuela debía ser un espacio para enseñar-aprender a transgredir, mediante una práctica educativa de y para la libertad. Como ella, considero vital lograr que cada día más estudiantes se acerquen a las “aulas feministas porque siguen creyendo que allí, más que en cualquier otro lugar de la academia, tendrán la oportunidad de experimentar la educación como práctica de libertad” (hooks, 1994, p. 15). bell hooks, la de *Todo sobre el amor*, en inglés: *All About Love...* Sí, el amor, leyeron bien. El libro tiene, a primera impresión, poco o nada que ver con el tema de mi tesis; sin embargo, leerlo me retrotrajo al *buen vivir*, cuya mezcla –no sintética– con la *pedagogía dialogante* asumo como *pedagogía dialogante para un buen vivir* y, no sin dificultades, ya hace parte de la filosofía del Colegio Rural Pasquilla y, por tanto, del contexto de esta CiGi.

Pero, si se trata de educación popular [entendida como proceso de construcción emancipadora de conocimientos y saberes, de manera participativa y contextualizada, en donde se rompen los roles establecidos tradicionalmente en la educación institucionalizada y se asume que quienes participamos en éste somos apre(he)ndientes y enseñantes en simultáneo, que aprehendemos-enseñando y enseñamos-aprehendiendo], nada más freiriano que Pañuelos en Rebeldía, un colectivo de feministas que luchan en Argentina y otros países de Latinoamérica, desde hace más de 10 años, por “una pedagogía que ayude a generar procesos de reflexión y nuevas prácticas, como momentos de interiorización-exteriorización no sólo de la experiencia inmediata y directa, sino también de procesos generales y particulares que atraviesan el aquí y ahora de las batallas contra la cultura patriarcal” (Pañuelos en Rebeldía, 2007, p. 3); es decir, sexista, racista, clasista, etarista y *geo-discriminadora*, complemento yo.

La *geo-discriminación*, entendida como una geopolítica opresiva que localiza lo *desvalorizable* y desvalorizado, en unos espacios específicos (corporales, territoriales, simbólicos, imaginarios, reales), según pertenezcas a unas comunidades, unos territorios, unas formas de *hacer-saber-sentir-ser* consideradas, por lo hegemónico instituido, como despreciable, no agraciado, no imitable, no digno de elogio ni apego, sino, al contrario, merecedor de afrentas y estigmas... o causante de vergüenza y explicación *naturalizante* de las injusticias sociales.

Como equipo, Pañuelos en Rebeldía, apuesta por un “[...] feminismo que simultáneamente ayude a abrir caminos, que en la dimensión de la vida cotidiana ensaye nuevas dinámicas relacionales que incluyan luchar, ya no sólo por mejores condiciones de vida en el sentido económico; sino también optar por relaciones sociales más equitativas, sin jerarquías, sin discriminaciones, sin desigualdades” (Pañuelos en Rebeldía, 2007, p. 4). Una de sus integrantes, Claudia Korol, feminista activista, encuentra sentidos renovados al postulado freiriano de “la educación como práctica de la libertad” (Pañuelos en Rebeldía, 2007, p. 3). Para ella, aunque “ha sido valioso el intento de atravesar el discurso político e ideológico con un compromiso que implicaba a nuestros cuerpos, que nos obligaba a una actitud cotidiana que pretendía ser coherente con los valores del “mundo nuevo” que soñábamos”, también critica que no fuera “común entonces hablar de «la nueva mujer»” (Pañuelos en Rebeldía, 2007, p. 9).

Korol, Freire y bell hooks, referentes de la educación popular y la educación popular feminista son congregados por Anne Pascale Lazo, para dialogar “con las acompañantes/educadoras en los distintos momentos de La Escuelita, con las mujeres que han venido a estudiar, y con [su] propia experiencia” en el colectivo Mujeres de Frente, en *Contar una escuela: Feminismo y educación popular en la construcción pedagógica de la “Escuela Popular y Feminista”, 2008-2018*, su tesis de maestría en la que “sistematiza la experiencia de educación popular feminista de una escuelita de alfabetización y terminación de primaria para mujeres jóvenes y adultas, de la ciudad de Quito”, (Lazo, 2020, p. 5). En esta escuela, los procesos pedagógicos son contextualizados desde la realidad de las mujeres participantes, yendo más allá de un simple espacio de estudio para centrarse en la construcción de redes de confianza, en tanto experiencias vinculantes.

En Colombia, entre muchas *freirianas*, Lola Cendales encarna una *praxis* concreta de la pedagogía crítica y la educación popular, ligada a la llamada Teología de la Liberación.<sup>5</sup> Sin duda, ella es la más importante maestra, educadora popular y formadora de maestrxs y educadores populares, desde una práctica, siempre comprometida. Lola, “desde la década del setenta ha trabajado en educación formal, con habitantes de la calle, en alfabetización y educación de adultos, en formación docente, en investigación participativa, en la reconstrucción colectiva de la historia y en la sistematización de experiencias en la docencia universitaria y en las redes latinoamericanas de educación popular” (Ortega y Torres, 2011, p. 355). Para Lola, “educar es acompañar los procesos emancipatorios de nuestros estudiantes” (BiblioRed, 2019: 00:08:35); para mí, no sólo de quienes sean estudiantes sino también de las personas con quienes compartimos, en nuestros entornos cotidianos.

Piedad Ortega es una de las herederas de Lola Cendales. Como investigadora y formadora de maestrxs, en la Universidad Pedagógica Nacional, en Bogotá, D.C., vincula sus procesos con la educación popular y “la pedagogía crítica, que asum[e] como un campo de agenciamiento de nuevas prácticas pedagógicas, de reflexión teórica, de movilización política y de dinamización de expresiones de resistencia”. Para ella, su *praxis* de “pedagogía crítica es una política de vida en colectivo que se ocupa de los cuidados recíprocos y solidarios. Porque cuidar es hacer comunidad, es hacerme responsable de un otro, es sostener el deseo de formar y el deseo siempre nos vincula con las generaciones y con el porvenir” (Ortega, 2019, pp. 24-25).

Pasando a reflexiones sobre pedagogías feministas descoloniales, referencio una plática, sostenida en Oaxaca, México, en 2015, entre Carmen Cariño, Aura Cumes, Ochy Curiel, María Teresa Garzón, Breny Mendoza, Karina Ochoa y Alejandra Londoño, feministas descoloniales, para quienes la suya, como otras, es “una conversación entablada desde contextos diferentes, lugares diversos, experiencias múltiples y apuestas que no siempre convergen, las cuales, no obstante, se anudan en la propuesta de trenzar nuestros hilos, por medio de la reflexión sobre preocupaciones concretas en torno a un mundo de sentido complejo, donde aspiramos a un

---

<sup>5</sup> Me parece un oxímoron ligar en un mismo concepto *teología y liberación*; sin embargo, en la realidad, hay quienes luchan por la emancipación, aunque defiendan parte de lo que la impide. Que le vamos a hacer: la vida es así, más dialéctica que la dialéctica, y la realidad contradice de muchas formas la lógica formal.

diálogo también complejo que contenga y produzca ecos en nosotras mismas, en los movimientos y apuestas de las que somos parte y donde quiera que exista la posibilidad de escucha” (Cariño, Cumes, Curiel, Garzón, Mendoza, Ochoa y Londoño, 2017, p. 509).

Lo dialogado en Oaxaca, en 2015, había estado precedido de otras “Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial [...]” entre Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa: “[...] una conversa en cuatro voces” sobre sus “múltiples experiencias pedagógicas feministas y de educación popular que aportan al sentido y a la práctica de una pedagogía feminista descolonial. [...]”. Experiencias que “[...] están ancladas y encarnadas en territorios y cuerpos específicos, en legados y contextos históricos determinantes; son parte vital de los movimientos contrahegemónicos donde las propuestas y apuestas políticas feministas descoloniales circulan y contribuyen a su quehacer” (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013, p. 403).

Gracias a las reflexiones antes referenciadas les(me) pregunto: ¿existen en la escuela institucionalizada posibilidades de escucha?, ¿las posibilidades de escucha existen o debemos crearlas? En mi caso, la respuesta es que, en cualquier espacio, institucionalizado o no, siempre hay que crear esas posibilidades de escucha. No importa las dificultades que se presenten, mi clave es la creatividad –como apuesta de solución de problemas cotidianos concretos– y la generación de confianza, aún con personas que no confían en sí mismas, ni en mí u otras personas. Lo hago como labor constante, de mucha paciencia y empatía; de búsqueda incansable de ese “no sé qué, que qué sé yo” que pueda, en el momento menos esperado, conectarme con alguien que, en principio, pude haber sentido que no compartía nada conmigo. Así, partiendo de mi *hacer-saber-sentir-ser*(me), busco que cada estudiante entienda la importancia de construir esos hilos de confianza en sí mismxs y en las demás personas.

Confianza que es fundamental en los procesos de lucha emancipatoria, en donde nuestra vida está literalmente en las manos de esas otras personas con quienes compartimos la utopía. Esas con quienes entablamos unas relaciones de poder desde unos sentidos distintos, siempre en tensión con el deber ser hegemónico, no sólo institucionalizado sino internalizado por los distintos procesos educativos en los que participamos a diarios, en nuestros diferentes contextos, así no seamos conscientes de los mismos.

### 1.1.2. ENTRE FRONTERAS: RE(DE)CONSTRUCCIÓN DE UN PROCESO CiCi EN UN TERRITORIO URBANO-RURAL

Por todo lo antes narrado y siguiendo con el ejercicio de “decir–haciendo”, con esta CiCi intento brindar una vía de comprensión sobre cómo co–re(de)construir esas relaciones de poder, incluido co–re(de)construir–validar conocimientos y saberes, que propicien otras maneras de *hacer-saber-sentir-ser*, desde prácticas de enseñanza–apre(he)ndizaje, contrarias a lógicas hegemónicas, naturalizadas en los espacios escolares. Así, apuesto por una educación como práctica de libertad, mediante apropiación, reconocimiento y respeto, del territorio rural, sus habitantes y tradiciones positivas, para abonar el camino de una sociedad más incluyente, respetuosa de las diferencias y contraria a discriminaciones e injusticias; mediante una *micro-contra(genea)lógica* sobre cómo mi práctica docente ha transitado hacia experiencia pedagógica y militancia de vida, *histórico-feminista-situada*, como posición conceptual, epistémica, metodológica, ontológica, política y teórica, a partir del análisis de reflexiones narrativas ilustradas de estudiantes del Colegio Rural Pasquilla.<sup>6</sup>

Como muestra de lo *micro-contra(genea)lógico*, narro aquí cómo he(mos) ido re(de)construyendo esta CiCi; transitando de mi vista a los *consentimientos*<sup>7</sup> informados de quienes participamos de este proceso y de preguntas por las relaciones de género en la escuela a la comprensión de éstas como parte de las relaciones históricas de poder. Autorreflexiones en las que he pasado de centrarme en perspectivas de género a una búsqueda por comprender cómo está siendo ese *hacer-saber-sentir-ser(me)*, militante *contrabegemónica*, *histórico-feminista-situada*; articulando las discriminaciones e injusticias de *sexo-generización* con las generadas por clase, etnia-raza, edad, lugar de procedencia o habitación.

---

<sup>6</sup> En el siguiente enlace se puede acceder en tiempo real a la zona donde está ubicada la sede A del Colegio Rural Pasquilla: [https://www.google.com/maps/place/Colegio+Rural+Pasquilla/@4.4449145,-74.1560921,3a,75y,90t/data=!3m8!1e2!3m6!1sAF1QipOxFeXFwgbJFi2nhcX10IdCJA\\_qkFBZr95UjgFD!2e10!3e12!6shttps://www.googleusercontent.com/%2Fp/%2FAF1QipOxFeXFwgbJFi2nhcX10IdCJA\\_qkFBZr95UjgFD%3Dw203-h270-k-no!7i3072!8i4096!4m5!3m4!1s0x0:0xdeb3f16152d62782!8m2!3d4.4448993!4d-74.1560864](https://www.google.com/maps/place/Colegio+Rural+Pasquilla/@4.4449145,-74.1560921,3a,75y,90t/data=!3m8!1e2!3m6!1sAF1QipOxFeXFwgbJFi2nhcX10IdCJA_qkFBZr95UjgFD!2e10!3e12!6shttps://www.googleusercontent.com/%2Fp/%2FAF1QipOxFeXFwgbJFi2nhcX10IdCJA_qkFBZr95UjgFD%3Dw203-h270-k-no!7i3072!8i4096!4m5!3m4!1s0x0:0xdeb3f16152d62782!8m2!3d4.4448993!4d-74.1560864)

<sup>7</sup> Consentir en el sentido de estar de acuerdo con el proceso; pero, también de meterle y compartir sentimientos, sensibilidades, ganas, emociones, afectos, en la lucha por la emancipación de la vivencia cotidiana de y hacia otros mundos posibles...

Ese tránsito comenzó con el cambio al actual título (“SOMOS NUESTRAS PROPIAS HEROÍNAS” / CO-INVESTIGACIÓN-CREACIÓN-INTERVENCIÓN, COLEGIO RURAL PASQUILLA, BOGOTÁ, D.C., 2015-2023”), desde el inicial (“CON OJOS FEMINISTAS: de(re)construcción de las relaciones de género en la escuela / Pedagogías feministas para una educación emancipadora, con estudiantes de ciclo 3 Contextual, grados 6º, 7º y 8º / Colegio Rural Pasquilla –IED–, Localidad 19 –Ciudad Bolívar–, Bogotá, D.C.”), con el que presenté el anteproyecto de ingreso al doctorado; pasando luego por otros, como “*Con-sentires feministas: / Co-de(re)construcción de las relaciones de poder, para una educación emancipadora* / Proceso de co-investigación-intervención-creación contrahegemónica, con estudiantes del Colegio Rural Pasquilla, IED / Bogotá, D.C., Colombia – San Cristóbal de las Casas, Chiapas, Estados Unidos Mexicanos / 2020-2024”... En fin, necesitaría muchas páginas para enlistar todos los títulos que he ido re(de)construyendo.

Cuatro años después de haber escrito el mencionado anteproyecto, mantengo el proceso con estudiantes del mismo colegio, con edades entre 12 y 17 años, provenientes de las zonas rural y urbana, principalmente de la Localidad 19, quienes –desde su consentimiento informado y el de sus familiares– han participado en mi práctica docente. Las personas adultas: otrxs docentes, directivas, madres, padres y acudientes, sólo aparecen a través de las narraciones contenidas en las reflexiones ilustradas de exxs estudiantes sobre sus experiencias de relaciones de poder en la escuela, vivenciadas, sobrevividas, resistidas, como discriminaciones e injusticias por clase, etnia-raza, edad, lugar de procedencia o habitación, sexo-género, etc. Opresiones que ocupan, se entrecruzan y afectan, de diversas formas, distintos espacios de nuestras vidas; en nuestro caso, en un contexto de frontera urbano-rural, en el Colegio Rural Pasquilla, ubicado en localidad Ciudad Bolívar, en el Km. 5, vía a Olarte, una de las veredas de Usme, otra localidad de Bogotá.

El territorio donde está ubicado el Colegio Rural Pasquilla, tal como lo describió la profe María Himelda, en el coloquio del 2 de diciembre de 2020, “es un escenario de frontera, entre un mundo rural y un mundo urbano; [...] por estar en una localidad que está muy cercana a uno de los escenarios del conflicto armado; pero que también es escenario de conflictos urbanos [...]” Los escenarios, a los que se refiera la profe, son Ciudad Bolívar y Sumapaz. Las dos, localidades extensas de Bogotá. Sumapaz la más extensa de todas, es la menos poblada y, por tanto, la de menor densidad poblacional; Ciudad Bolívar, la tercera más poblada, aunque con una densidad poblacional baja, por su extensa zona rural, tiene una densidad muy alta en la zona urbana. Zona

de tugurios, de pobreza materiales acumuladas por los desplazamientos forzados a que se han visto obligadxs la mayoría de sus habitantes. También zona de resistencias y re-existencias contra injusticias sociales, como la instalación del basurero en este territorio.

**Gráfica 1**



Localidad 19  
Ciudad Bolívar.

Ciudad Bolívar es la Localidad 19,<sup>8</sup> de las 20 en que está dividida Bogotá. Como otras, cuenta con territorios rurales y urbano-marginales que son parte de los cinturones de miseria de las grandes capitales latinoamericanas, donde se asientan poblaciones migrantes provenientes de distintas partes del territorio nacional y otros países, con pocos o nulos recursos económicos. En su zona rural nace uno de los ríos más grandes de la ciudad, el Tunjuelo, y está ubicada la Represa de La Regadera y otras fuentes de agua y vida como la Laguna del Alar. Este sector es uno de los corredores que unen la parte urbana de la capital de Colombia con su más extensa reserva de agua: el Páramo de Sumapaz, considerado el más grande del mundo.

Dicho páramo está ubicado en la Localidad 20,<sup>9</sup> también llamada Sumapaz, cuyo territorio es totalmente rural y equivale al 55% del Distrito Capital. Además de ser el reservorio de agua y vida más grande que conozco, está marcado por una historia de luchas en defensa del territorio y la vida en el campo. Allí se han gestado procesos de resistencia y re-existencia (como son las Zonas de Reserva Campesina), desde antes de la llamada *Violencia* de mediados del siglo XX o “*guerra civil no declarada* de los años 40 y 50”, como la denomina la profe María Himelda (coloquio del 27 de noviembre de 2023), que tuvo como uno de sus momentos más álgidos el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, en Bogotá, el 9 de abril de 1948. Período violento que es, para mí, una de las continuidades de las luchas de clase en Colombia, que ya tenían, entre otros antecedentes, la Masacre de la Bananeras, en Ciénaga, Magdalena, en 1928. Gaitán, como abogado y congresista liberal, hizo debates parlamentarios de denuncia, por los más de 4.000

**Gráfica 2**



Localidad 20  
Sumapaz.

---

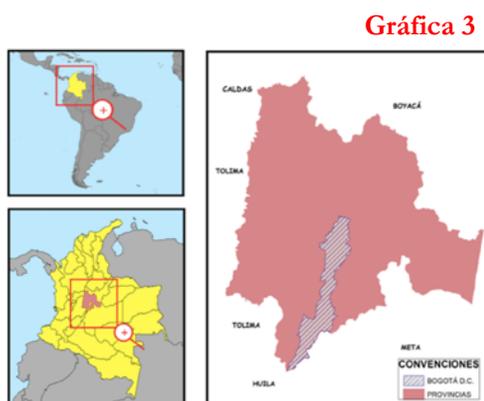
<sup>8</sup> [https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Bogota\\_Ciudad\\_Bolivar.svg](https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Bogota_Ciudad_Bolivar.svg)

<sup>9</sup> [https://es.wikipedia.org/wiki/Sumapaz\\_\(Bogotá\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Sumapaz_(Bogotá))

trabajadores bananeros asesinados por el ejército colombiano, cuando estaban en huelga exigiendo sus derechos laborales ante la United Fruit Company.

También formaron y forman parte de este *continuum* violento, las luchas campesinas de antes y ahora. Luchas en las que he participado, a lo largo de mi vida y en distintas regiones del país. Luchas por recuperar la tierra para quien la trabaja. Tierra ligada al agua, como la de los playones y las ciénagas de mi infancia, zonas inundables a orillas de ríos, casi todos afluentes del Magdalena. Aguas muy diferentes en temperatura a la muy fría del páramo, pero que siempre han sido el sustento de nuestras vidas y nuestras luchas. Luchas que sé son compartidas por muchxs de lxs pobladorxs de Ciudad Bolívar y otras localidades marginadas de Bogotá; pues, a éstas venimos a parar mayoritariamente migrantes forzadxs de los lugares más diversos del país.

Bogotá, D.C.,<sup>10</sup> al ser la capital de la República de Colombia, es un ente territorial y administrativo autónomo, por fuera de los 32 departamentos que conforman el país, aunque esté ubicada en Cundinamarca y sea la capital de este departamento. Producto de la constante afluencia de personas desplazadas, la población “bogotana” aumenta de forma exponencial y el Distrito Capital (D.C.) ensancha su conformación con la anexión de pequeños municipios y corregimientos cercanos, como Usme, actual Localidad 5; Usaquén, Localidad 1; Suba, Localidad 11; Fontibón, Localidad 9; y Bosa, Localidad 7.



Ubicación geográfica de Bogotá, D.C., en Colombia y de Colombia en Sudamérica.

Esa *Violencia* (que tuvo entre sus hechos emblemáticos el asesinato de Gaitán, acción que desató revueltas populares de largo aliento que fueron y siguen siendo reprimidas brutalmente por las élites detentadoras del poder del Estado en Colombia) ha sido usada por las élites hegemónicas, como *sujeto que causa hechos violentos* y no en tanto acciones violentas realizadas por ellas, así sea por interpuestas personas, para permanecer como detentadoras de ese poder. Élites a las que en 212 años de “independencia” sólo hasta ahora podemos sentir que hemos logrado sacar, así sea

---

<sup>10</sup> <https://bibliotecadigital.ccb.org.co/handle/11520/23151>

muy parcialmente del gobierno, con la llegada de Gustavo Petro<sup>11</sup> y Francia Márquez,<sup>12</sup> en fórmula de una alianza progresista denominada Pacto Histórico, a la presidencia y vicepresidencia, en quienes una inmensa mayoría nos sentimos representadxs, aunque seamos de orillas socio-políticas muy diversas.

### **1.1.3. LIBERTADES, LICENCIAS Y RENUNCIAS HISTORIOGRÁFICAS, EN MI NARRACIÓN DE VIOLENCIAS, RESISTENCIAS Y RE-EXiSTENCIAS**

La historiografía sobre esa *Violencia* es extensa; pero, para mí, casi siempre está desde la visión de las élites gobernantes que directamente la hacen o cooptan a intelectuales –incluidos algunos progres– para que la legitimen (satanizando y desacreditando a quienes no aceptan tal cooptación y/o la denuncian) sin tener en cuenta realmente una lectura distinta, por fuera de esas élites, sobre los hechos o posibles causas y salidas a su recurrencia y continuidad. Es decir, hasta en muchas de las apuestas más progresistas hay una visión elitista, que hace de casi toda historia una historia oficial, profundamente legalista, a eso me refiero, hecha por comisiones de élite, donde le dan cabida a uno que otro “disidente” de ésta, sólo buscando legitimación formal; pero,

---

<sup>11</sup> Gustavo Francisco Petro Urrego nació en Ciénega de Oro, departamento de Córdoba, en la Costa Caribe o Atlántica, al norte de Colombia, el 19 de abril de 1960. El 19 de junio de 2022 fue elegido y el 07 de agosto del mismo año asumió como presidente de Colombia e irá hasta la misma fecha en 2026. Es Economista, Especialista en Administración Pública, con estudios de especialización en medio ambiente y desarrollo poblacional; de maestría en economía; y de doctorado en nuevas tendencias en administración de empresas. Durante su larga vida política, además de integrante del Movimiento 19 de abril (M-19), luego de la desmovilización de esta guerrilla, participó en la fundación del partido Alianza Democrática M-19, dentro del cual, en 1991 y luego en distintas alianzas con partidos alternativos, fue elegido Congresista, primero como Representante a la Cámara y después como Senador. También fue Alcalde Mayor de Bogotá, D.C., entre 2012 y 2015, con el Movimiento Significativo de Ciudadanos Colombia Humana.

<sup>12</sup> Francia Elena Márquez Mina nació en Suárez, departamento del Cauca, en la Costa Pacífica, al occidente de Colombia. Es abogada y activista política, formada en las luchas sociales comunitarias de defensa de los territorios, en especial del pueblo negro, raizal y palanquero, como el Proceso de Comunidades Negras (PCN). Por su liderazgo en las luchas ambientales de estas comunidades, en 2015 recibió el Premio Nacional de Derechos Humanos y en 2018 el Premio Goldman. En 2022 participó en las elecciones presidenciales, junto a Gustavo Petro, siendo elegida como vicepresidenta de Colombia. También, de acuerdo con Walsh (2017, pp. 22-23), fue representante legal del Consejo Comunitario de La Toma y por su actividad política, como ecologista feminista, ha sido objeto de múltiples amenazas y atentados contra su vida; por ejemplo, el 28 de abril de 2016, al terminar la movilización de los Consejos Comunitarios del Norte de Cauca, en defensa de sus derechos y del establecimiento de un acuerdo con el gobierno colombiano, recibió amenazas de muerte para ella y otras personas de su comunidad a quienes, por oponerse a proyectos de minería y defender su territorio, les acusaban de “oponerse al desarrollo”.

en la práctica alejada del pueblo, de sus interpretaciones de los para y por qué, cómo, cuándo y dónde, de la violencia, o de qué es lo que se considera o no violencia...

El asesinato de Gaitán, ese 9 de abril de 1948, generó revueltas populares que comenzaron en Bogotá, con lo que se conoce como *El Bogotazo*, y se extendieron a distintas partes del país, como Líbano, Tolima, o San Vicente de Chucurí y Barrancabermeja, Santander, el puerto petrolero sobre el Río Magdalena, donde viví gran parte de mi vida joven y en cuya memoria popular se conserva la Comuna Obrera que duró dos semanas, liderada por obreros sindicalizados de la Unión Sindical Obrera (USO), el sindicato de los trabajadores de la Empresa Colombiana de Petróleos (ECOPETROL), según me contaron luchadoras *camilistas* (así se denomina a las personas seguidoras de Camilo Torres Restrepo, el cura guerrillero, y su Frente Unido), como Luisa Piña.

Esa misma *Violencia*, nómbrésele como se le nombre, extiéndase o encójase hasta donde se quiera o pueda, localícese o no en tales o cuales lugares, marcó y sigue marcando la vida de la gente común que, cuando aparecemos en la historia escrita, mayoritariamente es como masa anónima muerta en “masacres”, nunca en “magnicidios”... Gente animalizada, emborregada, sin individualidad, aún en la historia más progresista, siempre sacrificada en una carnicería perpetua. He optado por nombrar como *asesinatos* –por igual– la muerte de personas de la élite y de gente del común. Lo hago gracias a las discusiones con la profe María Himelda y convencida que la estratificación en las nominaciones de las muertes (*magnicidios*, para los magnos; y *masacres*, para la plebe) hace parte de esa otra *violencia*, simbólica y real, naturalizada, que también marca nuestros sentires frente a la muerte propia y ajena, aunque a ésta sólo la escribamos con *V* mayúscula por razones ortográficas.

Violencia naturalizada que, en mi caso, forma parte de los motivos que me llevaron a estudiar historia, aunque nunca me sienta totalmente integrada a ésta, ni como disciplina del conocimiento ni como hechos históricos normalmente narrados en la historiografía colombiana, ni siquiera en su versión progre, y de los que me impulsan a hacer una *auto-co-hetero-bio-mitografía*, localizada en una geografía concreta, mi cuerpo, extendida al cuerpo familiar, en donde integro la historia oficial y extra-oficial aprendida en la escuela, en sus distintos niveles, con relatos de mi madre, mi padre y mis hermanas, sobre desplazamiento forzado, inequidades e injusticias de

todo tipo, rebelión agraria, organización campesina, tradiciones orales y mucha, muchísima, imaginación, heredada e inventada...

Aun así, para mí, lo que comienza con la colonización europea se enlaza con esa *Violencia* y sigue en las actuales, en una continuidad compleja, larga, muy larga, que tiene hitos de simbolismos y realismos diversos, casi todos macabros, como el desmembramiento de José Antonio Galán y la repartición de su cuerpo en poblaciones de Santander, como escarmiento realista contra quienes habían participado en la Rebelión de los Comuneros de 1783; formas de “matar, rematar y contramatar”, grafías de lo sucedido en el Tolima narradas por María Victoria Uribe (1990); nuevamente reavivadas en piscinas de pirañas, hornos crematorios y entrenamientos sangrientos, para borrar y negar las desapariciones hechas por los grupos paramilitares, al servicio de las élites hegemónicas, que continúan como “falsos positivos”, en realidad, asesinatos masivos de jóvenes reclutados en las periferias urbanas, para supuestos trabajos en el campo, que luego aparecían en los partes de las Fuerzas Armadas oficiales como “dados de baja en combate”, en los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), con su “seguridad democrática”.

Esa *Violencia*, la siento escalando río arriba de mi cuerpo como enfrentamientos entre liberales y conservadores del común, en ciudades, pueblos y, con especial crudeza, en el campo, mientras la élite liberal-conservadora, sobre todo cachaca, en las grandes ciudades del poder, se mantenía y mantiene unida y celebrando en sus clubes, mientras atizaba y atiza las disputas entre esa gente del común, naturalizando la violencia, en todas sus expresiones. A esa *Violencia* y a la violencia naturalizada, con sus continuidades y rupturas, en su momento, se opuso mi abuelo Francisco, “Pacho” Serpa<sup>13</sup> (1886–1975), y sus compañeros de lucha en la Ligas Campesinas (iniciadas entre los 20 y los 30 del siglo XX, pero continuadas durante toda su vida) en las “Tierras de Loba”, departamento de Bolívar; tal como aparece referenciado, sobre todo de oídas, en la *Historia doble*

---

<sup>13</sup> Este apellido se escribe con C, S o Z, en Colombia y América Latina. De hecho, en mi familia, dos personas se apellidan con S; lo cual me hizo inventarme la explicación, entre verídica y ficticia, de que cómo se escribieran nuestros apellidos dependía de qué tan borracho estuviera el cura que nos bautizó. También los apellidos de Néstor Cerpa Cartolini (1953-1997), del *Movimiento Revolucionario Túpac Amaru* (MRTA), en Perú, cambian, en Venezuela, al ser adoptados por la *Unidad Táctica Néstor Zerpa Cartollini* (UTNZC), una organización guerrillera.

*de la Costa*, de Fals Borda (1979, 1981, 1984, 1986). También hubo compañeras de lucha, aunque sean menos visibles en la *historia* de Orlando y en las otras historias...

Pero, no obstante, lo anterior y la centralidad dada a una *costeñidad* de rancieros abolenos, así se muestra rota de muchas formas por la informalidad dicharachera de la gente costeña, en especial de a pie, que comparto y acojo como propia, junto a Orlando

Quiero insistir en la defensa del uso declarado de la imaginación y de la ideología en las pesquisas científicas –lo que aconsejó y ejecutó hasta el respetado Einstein–, como aparece en los canales A y B de la *Historia*. Debo recordar que, en el caso de la imaginación, se trató de elaboraciones de "corteza", o marginales, dentro de marcos culturales e históricos definidos, cuyos elementos tomé como "núcleos", es decir, como "datos columnas" debidamente confirmados. El registro formal de estos datos y en notas de pie de página se encuentra en el CANAL B. Por razones de comunicación y estilo, consideré adecuado compartir la alegría que sentía en aquellos momentos de reflexión y redacción, que dramatizaban rasgos personales o gestas colectivas de lo que estaba descubriendo en el terreno o en los documentos, (Fals Borda, 2002, p. xx).

Con él y sin él, me(nos) pregunto sobre la tendencia hegemónica, afirmada como rigor académico (que a mí me parece tan cercano al *rigor mortis*) a forzarnos a creer a pie juntillas y de forma acrítica en la veracidad de las fuentes documentales escritas que, aunque muchas no fueran hechas pensando en ser utilizadas para hacer historia, son elaboradas por personas concretas, en general letradas, que no se despojaron –ni tenían por qué hacerlo– de los intereses que representaron al momento de construir tales fuentes.

Así, y como no hay arriba que no tenga abajo, narro río abajo cómo, por las márgenes de riachuelos, afluentes del Lebrija, a su vez afluente del Magdalena, el río que atraviesa Colombia de sur a norte, mi madre y su familia, liderada por mi abuela Luisa Centeno, bajó hacia la Costa norte, en desplazamiento forzado de su finca en Papayal Lebrija, Santander, hasta Papayal, Bolívar, en el brazuelo del río que lleva de El Banco, Magdalena, hasta San Martín de Loba, Bolívar, la cabecera municipal, a la que pertenecía Papayal (que, en ese entonces, era un corregimiento y ahora ya es un municipio) el lugar donde nací el 3 de noviembre de 1965. Desplazamiento forzado en el cual permanecían escondidos de día, cocinando y caminando de noche (lo que llevó a que dos de sus hermanos, mis tíos Miguel e Isaac ... se perdieran en la

manigua y nunca más se supiera de ellos...),<sup>14</sup> para evitar ser detectados por los godos o conservadores, detentadores del poder del Estado con su policía chulavita, ya que la de mi madre era una familia “cachiporra o roja”, es decir, liberal.

La historiografía oficial (tradicional y alternativa) estableció que esa *Violencia* se desarrolló entre 1948 y 1964 (16 años), al que superpone en seis años, el pacto de la élite liberal-conservadora, llamado Frente Nacional, de 1958 a 1974 (también 16 años), para “pacificar el país” y alternarse el poder del Estado entre los dos partidos tradicionales. Así, de 1958 a 1974, hubo dos presidentes liberales (Alberto Lleras Camargo, 1958-1962, y su primo Carlos Lleras Restrepo, 1966-1970) y dos conservadores (Guillermo León Valencia, 1962-1966, y Misael Pastrana Borrero, 1970-1974).

La persecución oficial y paraoficial, conservadora, llevó a familias enteras, fundamentalmente de liberales y comunistas a *enguerrillarse*. Estas guerrillas liberales y las autodefensas comunistas serían el germen de las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo) que se fundó en 1964, tras la operación Marquetalia, uno de los más sangrientos bombardeos contrainsurgentes llevados a cabo sobre El Pato, Guayabero, Marquetalia y Riochiquito, en el suroccidente de Colombia, como parte del Plan Lazo, política cívico-militar de pacificación del gobierno de Guillermo León Valencia, contra las llamadas “repúblicas independientes”. El Sumapaz, fue otro de esos puntos clave del *enguerrillamiento* liberal y comunista, que está en el origen de esta guerrilla que se convertiría en el brazo armado del Partido Comunista Colombiano (PCC).

Aunque existen cuestionamientos hacia el concepto de *enguerrillamiento*, como los expresados por una de las lectoras de esta tesis, la profe María Himelda, lo utilizo como parte de la tradición popular y feminista que toma nominaciones peyorativas y *descalificantes* (como guerrilla, bandolero, terrorista, irregulares, bollera, puta, marginal, marimacha, etc.) que las élites hegemónicas utilizan para menospreciarnos y minusvalorarnos, para darles un sentido distinto,

---

<sup>14</sup> En mi militancia clandestina siempre que escuchaba que llamaban a alguien “tío”, y vaya si había “tíos” en esa guerrilla, pensaba con nostalgia si no sería uno de los hermanos de mi mamá que se habían perdido en la selva, en 1948...

crítico, de resistencia y re-existencia emancipadora, sin importar si tal desprecio ha sido o no validado por la academia androcéntrica a su servicio.

El proceso de paz entre las FARC-EP y el gobierno de Juan Manuel Santos, iniciado en 2012 y firmado en 2016, tuvo entre sus aciertos nombrar una Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV), integrada por once académicos y una académica (Sergio De Zubiría, Gustavo Duncan, Jairo Estrada Álvarez, Darío Fajardo, Javier Giraldo S.J., Jorge Giraldo, Francisco Gutiérrez, Alfredo Molano, Daniel Pécaut, Vicente Torrijos, Renán Vega y María Emma Wills), unos más y otros menos cercanos a las élites que históricamente han detentado el poder del Estado en Colombia. La misma produjo un informe titulado “Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia” (2015),<sup>15</sup>, compuesto por dos relatorías: “Una lectura múltiple y pluralista de la historia”, de Eduardo Pizarro Leongómez, y “Hacia la verdad del conflicto: insurgencia guerrillera y orden social vigente”, de Víctor Manuel Moncayo Cruz.

Por ejemplo, en la relatoría de Pizarro Leongómez, se aclara que solo algunos ensayistas abordaron el tema de las víctimas “y mostraron con datos sustentados, sobre todo, en el Registro Nacional de Víctimas, las cifras del horror; [...] recogiendo el llamado de Francisco Gutiérrez a ser “muy prudente(s) a la hora de hacer estimativos sobre proporciones a distintos perpetradores” y teniendo en cuenta que ésta será una tarea para la futura Comisión de la Verdad [...]” (CHCV, 2015, p. 75). En esa misma relatoría se habla de “patrones de violencia contra los civiles: el papel del secuestro y la extorsión” (CHCV, 2015, pp. 59-60); sin embargo, poco se dice de la *desaparición forzada*, dando definiciones legales y ningún análisis por parte de los comisionados y la comisionada, menos aún sobre su centralidad como mecanismo represivo contra los sectores populares y obreros, en especial si hacen resistencia organizada. Además, en las pocas referencias pareciera que sólo la ejercieran “grupos armados al margen de la ley” (CHCV, 2015, p. 84) o ilegales y no agentes del Estado...

El *Informe Final* de la Comisión de la Verdad, se centra en las *víctimas*; pero, continúa la tendencia a desaparecer a los *victimarios* y transformarlos en “perpetradores”. El sacerdote jesuita Francisco de Roux, presidió esta comisión, integrada por doce personas, ocho hombres y cuatro mujeres

---

<sup>15</sup> Descargado de: <https://indepaz.org.co/wp-content/uploads/2015/02/Version-final-informes-CHCV.pdf>

de distintas regiones del país, incluidas algunas etno-racializadas y una extranjera (Alejandro Valencia, Martha Ruiz, Saúl Franco, Lucía González, Alejandro Castillejo, Patricia Tobón, Carlos Beristain, Alejandro Miller, Leyner Palacios, Alfredo Molano y Ángela Salazar), a diferencia de la CHCV, algo menos patriarcal, clasista y racista. Pacho de Roux, lo hace todo con muy buena voluntad, pero representa la visión religiosa judeocristiana, para mí, tan arraigada, naturalizada y naturalizante de la situación *heteropatriarcal* y de exclusión social en Colombia.

En ese contexto, de mediados de la primera década de la segunda mitad del siglo XX, en 1965, estudiantes universitarios de origen liberal forman en Simacota, Santander, el ELN (Ejército de Liberación Nacional), inspirados en la Revolución Cubana y su experiencia del foco guerrillero guevarista. El ingreso de Camilo Torres Restrepo [cura de la Teología de la Liberación y cofundador, con Orlando Fals Borda, de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia (mi *alma mater*, por la que sé que el amor existe, porque: “yo amo a la UN” y “quien no salte no quiere a la U”, aunque ahora entiendo que, a veces, no saltamos por el dolor en las rodillas, tan característico de nuestra edad )] y su rápida muerte en combate, en 1966, en Patio Cemento, Santander, es una de las marcas de identidad de esta guerrilla, desde mi parcial sentir.

La otra seña *identitaria* de esa guerrilla, la asocio con mi nombre, Amalfi, como el pueblo de *curruchupas*<sup>16</sup> que queda en la orilla del Río Nus, al frente de Anorí, donde el ejército colombiano casi les acaba. En ese pueblo nacieron, además, un trío de asesinos connotados al servicio de las élites colombianas: los hermanos Castaño, hecho cuyo conocimiento me hizo pensar en quitarme mi bello nombre... sólo me salvó la belleza de Amalfi, Italia, con su iglesia Bizantina coronando la loma, su fábrica de papeles Fabriano y sus pies mojados en el mar. Llevar el nombre de esos dos pueblos tan distantes, distintos y, al mismo tiempo, con cuestiones comunes como las marcas religiosas, me hace afirmar que “soy un lugar poco común...” y que la iglesia me persigue, pero yo no me dejo alcanzar...

En 1967, el llamado Partido Comunista de Colombia (PC de C o PC-ML), organiza el EPL (Ejército Popular de Liberación) como una escisión de las FARC y del PCC, que combina el

---

<sup>16</sup> En Colombia, o al menos en mi familia, decimos *curruchupas*, aunque parece que la palabra correcta, para referirse a gente excesivamente rezandera, es *curuchupas*.

marxismo-leninismo con el maoísmo. En 1987, asesinaron a los hermanos Óscar y William Calvo, del PC-ML. En diciembre de ese año nació mi hijo y una de mis hermanas sugirió que debería llamarse Óscar y yo, en un acto de simpatía mezclada con *quemimportismo*, acepté... Era una época en que esas cosas de cómo se llamaban los hijos importaban poco, sólo había tiempo para la revolución y, como nunca se ha dado eso de ser confesional, no me importaba la corriente a la que pertenecieran los Calvo, lo importante fue que eran revolucionarios... [con esta confesión, espero no estar causándole ningún trauma a mi retoño, el Medinita; pero, si así fuere, en todo caso, él es psicólogo y lo único que deberá hacer es pararse frente al espejo, hacerse terapia y, si no logra curarse, darse un par de cachetadas, espabilarse y seguir viviendo...]

Una guerrilla “distinta” sería formada en 1974, posterior a la última elección presidencial dentro del Frente Nacional. El M-19 (Movimiento 19 de abril) se organiza precisamente por el robo de las elecciones del 70 al general Gustavo Rojas Pinilla, de ahí su nombre, por la fecha en que se celebraban las elecciones presidenciales en ese entonces. El M comparte con las demás guerrillas ser producto residual del mismo proceso de violencia, que incluye el Frente Nacional. Aunque sea diferente, al ser una guerrilla urbana, junta en sus filas a antiguos combatientes *farianos* con militantes de la Alianza Nacional Popular (ANAPO), el movimiento creado por este general.

Imposible olvidar al flaco Jaime Bateman Cayón (“*aguerrido comandante / difundiendo tu pregón / seguiremos adelante*”, dice una salsa), quien quería hacer de la política un sancocho nacional, como símbolo de unidad, muerto en las selvas del Darién junto al general Omar Torrijos, en la época en que también murió Jaime Roldós Aguilera, presidente progresista del Ecuador... Dicen las malas lenguas, que todos fueron asesinados por la CIA. De esta guerrilla, también eran muy conocidos: Carlos Pizarro Leongómez, el *comandante papito*, el médico santandereano Carlos Toledo Plata y el abogado costeño Andrés Almarales Manga, de prosa, hablada y escrita, bella y fluida. Su hija, la mona, fue mi compañera de aventuras militantes y me dio menaje de casa y ropa para mi hijo, cuando llegué a la fría Bogotá, luego de enviudar y reubicar mi militancia hacia el movimiento *A luchar*... Menaje y ropa que luego pasó a otras personas, como sucede permanentemente con gente como yo, muy similar a quienes habitan Ciudad Bolívar.

Otras malas lenguas dicen que la Externado era un verdadero fortín del M. En esa universidad estudió el actual presidente de Colombia, quien no era muy conocido en los 80s, salvo en su terruño zipaquireño. Paradojas de la vida pues, a mí, me parece una guerrilla conservadora,

mientras que la Externado es la U más librepensadora de Bogotá, surgida cuando a los liberales radicales decimonónicos los echaron de la UN, al volverse ésta confesional y conservadora como el Estado Colombiano, con la Regeneración de 1886. De ahí una de las máculas de mi amada UN: tener una capilla en nuestro campus.

Yo que, aunque estudié historia, me considero por fuera de la historia oficial (tradicional y alternativa) de las élites, siento que la violencia es de larga duración y no ha parado, sino que se recicla y toma otros ropajes, desde las guerras de los criollos por su independencia de España. Para la muestra: los paramilitares, son la forma con que las élites terratenientes se apropiaron del derecho de autodefensa campesina y tienen su antecedente más cercano en los “pájaros” y “chulavitas” de mediados del siglo XX. Lo que llaman “*La Violencia*”, es un eufemismo, la forma de subjetivación de un objeto que lleva a que se hable de que en “*La Violencia*” se cometieron crímenes atroces o “*La Violencia*” causó miles de muertos...

De esa manera, no nombran a las personas de carne y hueso de la élite liberal-conservadora, con sus matones de turno, que cometieron los crímenes y cuyos herederos, aún hoy, siguen enquistados en el poder, mediante su uso y abuso, con violencias de todo tipo. Además, con ello, logran *invisibilizar* a las víctimas de sus fechorías... Algo similar están haciendo con los mal llamados “falsos positivos”, para esconder los asesinatos y desapariciones forzadas perpetradas por las fuerzas militares y de policía, en contubernio con los paramilitares. 6.402 asesinatos han sido reconocidos oficialmente, sólo durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez; pero, según asociaciones de familiares de víctimas, la cifra real supera las 10.000 personas, entre asesinadas y desaparecidas, sólo durante los ocho años de ese gobierno.

Por todo y por nada, esta no es la historia de esa *Violencia* en Colombia, sino la historia según san nadie; es decir, es mi versión parcial, parcializada y políticamente interesada, comprometida, siempre a favor de quienes luchamos, de quienes resistimos y re-existimos, más allá del olvido y el silencio, propio y ajeno... porque, por la colonialidad en la que nos forman y formamos, callamos y olvidamos hasta a nuestrxs ancestrxs más cercanos, para preservar la vida propia y la de nuestros entornos cercanos. Por eso sé que, a veces, no hablamos de las violencias que recorren nuestras vidas, ni entre familiares, menos en la escuela, donde enseñamos-aprendemos, aprehendemos a enseñar, y nos tragamos las historias oficiales que nos enseñaron y nos guardamos la rabia y la verdad, por miedo, por vergüenza, por tristeza, por supervivencia...

Por eso, prefiero y coloco mi versión de la historia de violencia [vívida y heredada, de la cual forma parte esa *Violencia*, bautizada y rebautizada de tantas formas, sin nuestros nombres, salvo como masa anónima, masacrada, forzada a desplazarse], como parte del contexto de la CiCi y de lo que se vive en Ciudad Bolívar y en el Colegio, porque siento que mi historia es similar en muchas cosas y de muchas maneras a las de muchxs estudiantes y eso me ha impedido preguntar sobre sus versiones; pero, lo haré, seguramente habrá quien me cuente y acepte que su relato sea publicado; quien, como yo, rompa el silencio y el miedo, para narrarnos a nosotrxs mismxs y a quien nos quiera sentir y sentirse narrar. Eso es parte de lo que debo agradecer a este doctorado: las fuerzas para sobreponerme a mi propio temor y olvido...

Incluyo mi versión, porque las versiones históricas oficiales, en general, son relatos para convencernos de que los saberes populares no pueden dar explicaciones válidas de los fenómenos de la vida, ni siquiera de los de nuestras propias vidas... son relatos y relatorías que validan sólo explicaciones de y entre “expertos de mucho rigor” y nulo sentido común; sentido común, en tanto popular, dado que el sentido común de ellos es minoritario, porque –quieran o no y siempre en ventaja de ellos– no viven como la mayoría de las personas y, por tanto, poco o nada pueden decir con certeza de cómo es que vivimos (y morimos) quienes trabajamos, sus sirvientes y sirvientas...

Esas y esos, que, cuando llegamos a la academia, debemos someternos al silencio de nuestras lógicas sentidas para que no nos expulsen de sus “sagrados recintos” donde han convertido a la ciencia en dogma; pues, parece que nada podemos decir con voz propia que no tenga que ser validado o discutido en desventaja con lo dicho por ellos... así, se nos va la vida académica leyéndoles y refutándoles, en lugar de gastar nuestras energías en decir nuestras propias palabras, en narrar nuestras propias historias y validarlas, auto y revalidándonos entre-nos, como hacen ellos, que poco o nada toman en cuenta las nuestras...

Sin embargo, con mis licencias, libertades y renunciaciones historiográficas, no niego que, en Colombia, “investigadoras e investigadores de ciencias humanas y sociales, de ciencias políticas, de artes, del periodismo investigativo, han contribuido a la recopilación y sistematización de información, a la sugerencia de periodizaciones, a la identificación de actores responsables y de víctimas”, como afirmó la profe María Himelda, en el coloquio del 27 de noviembre de 2023; uno de cuyos resultados académicos emblemáticos es *La violencia en Colombia / Estudio de un proceso*

*social*, de Mons. Germán Guzmán Campos, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna, publicado en Bogotá, en 1962.

También reconozco que, como la profe planteó, en el mismo coloquio, “desde la firma de los acuerdos de paz y los diálogos precedentes en la Habana, [algunas] mujeres han reivindicado un espacio en las deliberaciones, logrando la inclusión de parte de sus demandas en el texto final. [Además, en algunas] regiones, [algunas] mujeres afrocolombianas e indígenas han sido protagonistas de la construcción de lugares de memoria en donde, precisamente, la solidaridad entre ellas ha posibilitado su reconocimiento, como actoras sociales comprometidas con la construcción de paz en el país”. Por supuesto, cambié *las*, a que ella se refería, por *algunas*.

Al igual que ella, considero que, “es oportuno recalcar que el lugar en que está localizada el colegio, la institución escolar Pasquilla, ha sido un escenario estratégico de operaciones de actores armados”: guerrillas, paramilitares y/o bandas organizadas de narcotraficantes y de delincuencia común. Los paramilitares, al contar con el apoyo encubierto de agentes del Estado que comparten su ideología de extrema derecha, han sido los encargados de asesinar a quienes ellos mismos acusan de auxiliares de la guerrilla, bien sea como resultado de las acciones de resistencia comunal organizada de las personas desplazadas en estos territorios urbano-marginales o como terminación del acoso a que las sometieron, en el campo o en otros lugares del país, y por el cual se vieron obligadas a desplazarse. También asesinan a personas en condición de calle o con problemas de drogadicción, en la mal llamada “*limpieza social*”, pagada por comerciantes, empresarios y demás, que les consideran “*desechables*” que afean su ciudad.

Tampoco desconozco que “en las inmediaciones del territorio [de esta localidad] emergió la experiencia de resistencia de las *Madres de Soacha*, quienes afrontan los efectos de una política conocida como [seguridad democrática, uno de cuyos componentes centrales fue] las *ejecuciones extrajudiciales*”, agravadas durante los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez. “Esta política consistió en el reclutamiento de jóvenes con aspiraciones laborales, de distintas regiones, con la promesa de vinculación laboral, quienes fueron asesinados y algunos desaparecidos para presentarlos como guerrilleros; suscitando así la organización de las madres reclamando justicia, en una expresión de la resistencia y de la *politización de la maternidad*”, tal como lo afirma la profe María Himelda, en el antes mencionado coloquio de noviembre de 2023.

Aunque no comparto el término “*ejecuciones extrajudiciales*”, porque lo considero otro eufemismo [dado que en Colombia no hay “ejecuciones judiciales o legales”, al no existir la pena de muerte en su ordenamiento jurídico] que, al igual que “*falsos positivos*”, es usado para referirse a asesinatos cometidos por agentes del Estado, lo cierto es que estos crímenes llevaron a que familiares (fundamentalmente madres) de las personas asesinadas y desaparecidas se organizaran, en espacios nacionales y locales, como MAFAPO (*Madres de Falsos Positivos*) y *Madres de Soacha*.

Ambos procesos organizativos han contado con el apoyo del MOVICE (*Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado*) una de las organizaciones con más larga historia de lucha y resistencia al terrorismo de Estado. Es decir, en medio de la violencia que llevó a mujeres, en su mayoría madres cabeza de familia, a salir a las calles a reclamar por sus hijos desaparecidos o que ya habían sido reportados como guerrilleros “dados de baja” por las fuerzas armadas oficiales, también hay hechos de solidaridad, como forma de sobrevivir a injusticias y discriminaciones, principal, aunque no únicamente, por ser pobres, putxs, trans, negrxs, indixs, desplazadx y habitantes de zonas urbano-marginales, como Ciudad Bolívar.

Además, tal y como ella lo relata, en el antes referido coloquio:

[...] En Ciudad Bolívar, en 2020, el Instituto Distrital de Patrimonio Cultural comenzó la edificación del Museo de la Ciudad Autoconstruida, un escenario abierto en 2021, en donde se realizan procesos de participación comunitaria, actividades culturales y de memoria. De nuevo [algunas] mujeres son protagonistas en los procesos que se desarrollan allí. Esta experiencia recopila la tradición de un conglomerado humano que se ha ido asentando en un sector de ladera y minería, de donde ha sido extraído el material usado para la industria de la construcción, horadando así el paisaje que alberga gran parte de personas que han sufrido y aún sufren el desplazamiento forzado y se asientan allí. La denominación ciudad autoconstruida refleja la experiencia de un asentamiento edificado mediante los recursos propios, siempre escasos [...]

Si bien es indudable que el *Museo de la Ciudad Autoconstruida* acoge la experiencia comunitaria de buena parte de la localidad 19, también lo es que forma parte del “embellecimiento” de la pobreza, mediante el “regalo” de pintura para que las casas de esta localidad se vean muy coloridas por fuera, mientras la miseria las carcome por dentro; tal como se evidenció –de forma dramática– durante la pandemia, cuando organizaciones comunales pidieron colgar un trapo rojo en las casas, para saber quiénes no tenían qué comer, y las barriadas se llenaron de éstos, dado

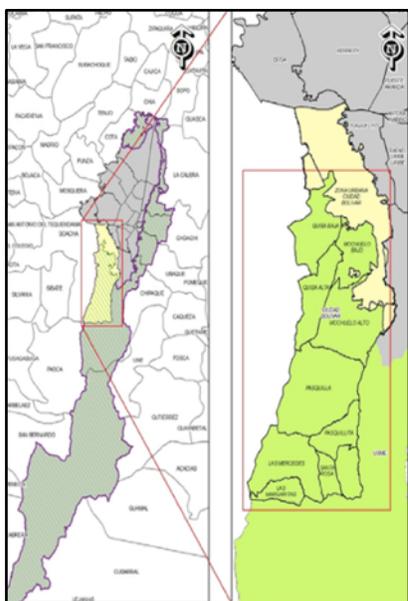
que la mayoría de sus habitantes, padecen informalidad y precariedad laboral o desempleo crónico y, con el confinamiento, no podían dedicarse a la “*economía del rebusque*”, como se denomina a esta tragedia social; un eufemismo más, en el país de los eufemismos...

#### 1.1.4. CiCi-RE-EXISTENCIAS A SEGREGACIONES, DUELOS Y ABUSOS DE PODER

El contexto urbano-rural del colegio hace parte del de la CiCi, que no es simplemente el de esa *Violencia*, ni el de las violencias de larga duración de las que soy signataria, sino también una mezcla de haceres, saberes, sentires y seres, que llevan aparejadas a esas violencias oficial y marginalmente *historio-ficcionadas*, resistencias y *re*-existencias que cohabitan y se enfrentan cotidianamente, de múltiples formas, a la *geo-discriminación* hegemónica. No siempre se está contra el Estado: a veces, nos reclamamos como parte de él, así la élite gobernante nos excluya; otras, le negamos o nos ubicamos fuera de él; otras, raras veces, en nuestro caso, esta vez, nos identificamos como parte no sólo del Estado sino del gobierno, aunque tengamos reservas y críticas, dado que el gobierno de Petro y Francia debe hacer su labor con parte de la élite que siempre nos ha excluido del disfrute de las riquezas construidas por nosotrxs.

En Colombia, en general, en el campo, las escuelas han sido construidas por las comunidades rurales y luego se institucionalizan, casi siempre, con el beneplácito de la comunidad o, a veces,

**Gráfica 4**



Zona rural de Ciudad Bolívar.

con fricciones con la burocracia estatal. En caso del Colegio Rural Pasquilla, su construcción ha tenido que ver con la gestión autónoma de la comunidad mezclada con la institucionalidad gubernamental distrital, tanto exigiendo como cooperando con ésta. Así, lo que tiene sentido como contexto es la confluencia en simultaneidad espacio-temporal de circunstancias, conceptos y experiencias de personas que vivencian cotidianamente las realidades de este contexto y son a su vez contexto para la cotidianidad de otras personas, conceptos y circunstancias.

El colegio, comenzó a funcionar, en 1922, en la finca “La Estancita”, como Escuela del Corregimiento Pasquilla. De acuerdo con los registros, existían 120 estudiantes de las

veredas Pasquillita, Santa Bárbara, San Luis y Santa Helena.<sup>17</sup> Hacia 1928, debido al crecimiento en el número de estudiantes, fue necesario ubicar un curso en la finca “Violetas”. Casi 70 años después, en 1990, se transformó en Centro Educativo Distrital Pasquilla, anexo al Colegio Distrital “León de Greiff”. Luego, en 1993 se aprobó la básica secundaria (grados 6° a 9°); en 1994 se amplía la cobertura a grado 10°; en 1995 se aprueba la media agropecuaria (grados 10° y 11°); en 1997, se construye la planta física de secundaria; y en 2000, comienza a funcionar la Jornada Tarde.<sup>18</sup>

En la actualidad, el colegio tiene tres sedes: A, en Pasquilla, con jornada mañana y tarde; B, en Santa Bárbara; y C, en Pasquillita; ambas con jornada única de educación básica primaria. En la finca El Rubí, que queda en la sede A, se desarrollan prácticas agropecuarias y medioambientales, de 6° a 11°, más la articulación de media fortalecida con el SENA,<sup>19</sup> en contra-jornada. Básica primaria, desarrolla sus prácticas en cada sede, en la finca de ASOPASQUILLITA<sup>20</sup> y en visitas guiadas a la finca El Rubí. En sus sedes, la institución acoge a niñas, niños y jóvenes de esas tres y otras veredas, como Las Mercedes, Mochuelo Alto, Mochuelo Bajo y Santa Rosa, que suman casi un 20% de estudiantes del territorio rural, de cerca de 1.200, que son atendidos en las tres jornadas; el 80% restante suben en buses de la SED–Bogotá, desde distintos barrios urbano-marginales de Ciudad Bolívar y otras localidades aledañas. La vía más común para llegar al colegio pasa por el botadero de basura, Doña Juana, uno de los problemas medioambientales y de segregación social más grande y grave de Bogotá.

---

<sup>17</sup> <https://www.ambientebogota.gov.co/documents/10184/679804/PAL+CBol%C3%ADvar+2013-2016.pdf/7d89ad80-6fee-4520-9a80-9cb30fc37d6c?version=1.0>

<sup>18</sup> Esta historia circula en el colegio y la vereda Pasquilla; pero, el soporte documental escrito se traspapeló en el ciberespacio, porque –al migrar los contenidos de la página del colegio a la RedAcadémica de la SED-Bogotá: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-rural-pasquilla-ied>– la mayoría de la información se dejó por fuera y el dominio virtual privado donde se alojaba se perdió por falta de pago... Espero, como continuidad de esta **CiCi**, recoger la historia oral de doña Trinidad Gil y Lucy Otálora, quienes tienen memoria de todo esto. El mapa muestra la zona rural de la localidad 19, Ciudad Bolívar, donde está ubicado el colegio.

<sup>19</sup> El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) es un instituto oficial que imparte formación técnica y tecnológica, en diversas áreas del conocimiento y en diferentes zonas del país.

<sup>20</sup> Asociación de vecinos de la vereda Pasquillita, donde queda la Sede C de nuestra IED, en la que participan varios docentes del colegio.

En Colombia, las élites gobernantes han llegado a un nivel de abuso de poder tal que la segregación social está oficialmente instituida. La población se divide en estratos según sus ingresos económicos y su nivel sociocultural, lo cual se ha trasladado al ordenamiento territorial del país. Así, en Bogotá, las poblaciones más vulnerables se asientan en las laderas de los cerros surorientales y en el sur, donde está ubicada Ciudad Bolívar. Esa estratificación social<sup>21</sup> se usa para otorgar subsidio a los más pobres, en salud, servicios básicos y vivienda; sin embargo, las mismas élites se encargan de trampear el sistema en beneficio propio. Lo más grave de esto es la estigmatización y el clasismo que se interioriza en muchas personas; haciendo, por ejemplo, que haya docentes que trabajan en los colegios oficiales, de educación pública, pero defienden la educación privada para sus familiares, con la esperanza de ascenso social.

Tal segregación se geo-localiza, en el caso de Bogotá, por ejemplo, con la ubicación del basurero en el sur, en la vereda Mochuelo Alto, cercana a Pasquilla, ambas en la zona rural de Ciudad Bolívar. Es decir, como en el sur viven lxs pobres, lxs marginales, es allí donde se llevan desechos y desechables, impactando no sólo al espacio físico sino la percepción de las personas, sobre su territorio y sobre sí mismas. Así, lo que antes era una zona agrícola se ha transformado en un repositorio de enfermedades, producidas por malos olores, roedores e insectos, además de la afectación de las fuentes de agua, externas y subterráneas, por los lixiviados, como se evidencia en toda la cuenca del Río Tunjuelo.

La mayoría de lxs estudiantes del colegio que provienen de la zona urbana de la ciudad, pertenecen a familias que habitan en viviendas de estratos 1 y 2; lo cual hace que –de cierta forma– quienes habitan en la zona rural tengan mejor calidad de vida, no obstante, que la situación económica sea similar y que en el campo haya más dificultades para acceder a servicios y derechos esenciales, como agua potable, salud, etc. Gran parte de la población estudiantil proveniente de lo urbano vive en condiciones de vulnerabilidad, expuesta a altos índices de

---

<sup>21</sup> “El esquema de estratificación socioeconómica surge en la década de 1980 y toma impulso y forma a partir de la Ley 142 de 1994. [...] Con la estratificación, el Estado colombiano ha buscado que los hogares con mejores ingresos asistan económicamente a la población de menores ingresos para acceder, vía tarifas subsidiadas, a los servicios públicos domiciliarios (acueducto y alcantarillado, aseo, energía eléctrica y gas natural) [...] y la asignación de otros subsidios y ayudas (pagos diferenciales en el sistema educativo, diferenciación de tarifas de impuestos a la propiedad [y] pagos al Estado, entre otros)[...]”, (Bonilla, López y Sepúlveda, 2014, p. 24).

violencia extra e intrafamiliar, *pandillismo* o pandillerismo, drogadicción y procesos de desplazamiento forzado en sus barrios, lo que hace del colegio no sólo un espacio de formación académica sino de contención sana, seguridad y apoyo socio afectivo e incluso económico.

Como parte del contexto, debo agregar que a todo lo anterior se suma que, por la situación generada por la pandemia COVID-19, durante 2020-2021, muchxs de lxs estudiantes con quienes hablé, y querían participar de esta CiCi, ya no están en el colegio: unxs desertaron, otrxs perdieron interés y quienes permanecen se han transformado en otras personas, porque, en sus edades, uno, dos o más años, significan cambios inmensos en sus maneras de *hacer-saber-sentir-ser*. Además, aunque durante mi estancia en México, mantuve contacto con algunxs, es innegable que mi relación con ellxs se afectó, así sea comprensible por qué no realicé la cátedra virtual, que les había propuesto para 2020, dado que no había cómo garantizar relación con todxs, al ellxs no estar presencialmente en el colegio y la mayoría no tener en sus casas acceso a dispositivos digitales ni conectividad adecuada.

Esa brecha digital, siempre existente entre campo y ciudad, se evidenció de forma más aguda en el confinamiento; pues, en Bogotá, al cierre de los colegios y la “obligatoriedad” de una educación *virtualizada* –sin que el gobierno distrital y nacional garantizaran el acceso a conectividad de calidad– se sumó la constatación del hambre que asolaba a la mayoría de quienes habitan las barriadas populares, como las de Ciudad Bolívar. Ante esta realidad, el contacto con mi comunidad educativa y territorial se concentró en el apoyo virtual que pudiera brindar, acompañando diversos cursos, según requerimientos del colegio, al iniciar el calendario escolar de 2021 y 2022. También, en 2020, participé en iniciativas de integración comunitaria, como la escritura de dos textos para el libro *Relatos de cuarentena*, que envié en versión oral y escrita. El otro frente de contactos fue participar en eventos organizados por la SED-Bogotá y en reuniones y encuentros de redes docentes a las que pertenezco.

Pero, no sólo lxs estudiantes, sus condiciones y situaciones cambiaron. También mi autorreflexión *re(de)constructiva*, ha estado siendo modificada por debates académicos de *feminarias*, seminarios y cursos básicos del doctorado, y por vivencias personales del confinamiento, producto de la pandemia COVID-19. Todo ello complejizado por el descubrimiento repentino de un padecimiento cardíaco, por lo que debí someterme a una cirugía de corazón abierto. A ello se sumó la muerte de mi hermana Betti, el 8 de mayo de 2021.

Así, este ha sido, es y seguirá siendo, un tiempo de vivir en clave de creatividad, para darle otros sentidos a la sobrevivencia diaria y no dejarme avasallar por los dolores físicos y emocionales. Debates y vivencias que, sin duda, marcan mi apuesta de una *CiCi histórico-feminista-situada, micro-contra(genea)lógica*, como lucha cotidiana por una co-re(de)construcción de las relaciones de poder en la escuela, para una educación emancipadora, que posibilite construir-validar conocimientos y saberes, desde sentires y *práxicas contrabegemónicas*. Es decir, como todo en la vida, el confinamiento me forzó a acotar la *CiCi*, a tomar decisiones y sobre todo a volcarme en la *lecto-escri-vivencia*, de afuera hacia adentro y viceversa, como puede sentirse en todo el texto.

Por todo lo dicho hasta aquí, lo que llamo simultaneidad espacio-temporal de circunstancias, conceptos y personas como contexto de confluencias de y para esta *CiCi*, no se refiere sólo a hechos de violencia, aunque ésta esté presente en la cotidianidad, sino a un sentido más amplio que también incluye la alegría de vivir, la belleza y majestuosidad de la escarpada geografía de esta zona, al igual que la capacidad *resiliente* de una comunidad educativa y territorial que, aún con errores y unas relaciones de poder que necesitan ser re(de)construidas, construye conocimientos y saberes, que buscamos anclar en un buen vivir, como lo hemos mostrado en estos días de duelo colectivo por la muerte de dos estudiantes de grado once. Por eso, escribo en nombre propio colectivizado (a veces: “yo”; otras, “nos”; algunas, “les”), como contexto que soy de esta *CiCi*, contenida y continente, intervenida e interviniente, que incluye a otras personas, en esta apuesta de ser colectivamente, aún en absoluta soledad, una vez más interpelada por la muerte.

Muerte que el martes, 28 de febrero de 2023, me(nos) plantó cara, robándonos la sonrisa y sumiéndonos en el llanto por lo pérdida de dos integrantes de nuestra comunidad: los jóvenes estudiantes “Jeison David De la Cruz Delgadillo [y] Yamid Edilver Cruz Capera (Pipe)”. Una muerte heroica, del primero, tratando de salvarle la vida al segundo, quien accidentalmente cayó al Pozo de las Bestias, una depresión de unos cinco metros de profundidad, en un meandro del Río Tunjuelo, en su paso por la vereda Pasquilla, sobre cuyo lecho está el camino de ésta hacia la vereda Olarte, de la vecina Localidad de Usme. Un duelo que, al tiempo que duele, nos enfrenta a la disyuntiva de querer parar y tener que seguir. Un duelo que, al ser resumen de otros duelos aplazados, particulares y colectivos, nos permite expresarlos al sentir(nos) acompañadxs. Un duelo propiciatorio de reconocimientos sobre las distancias entre un discurso vacío sobre “comunidad de cuidado” y la necesidad de concretarla, desde otras relaciones de poder.

Duelo transformado en construcción colectiva de conocimientos y saberes, desde unas relaciones de poder **re**(de)construidas en medio de un mar incontenible de lágrimas, que hizo añicos –al menos por un momento que esperamos se alargue– las jerarquías instituidas y nos igualó en la humanidad humilde de un *hacer-saber-sentir-ser* colectivo. Duelo en relación con el cual la madrugada del D-05/03/2023 lecto-escri-viví:

*Hoy he madrugado a **re**(de)lecto-escri-vivir el primer capítulo de la tesis  
que debía enviar ayer a Inés, quien me acompaña en la dirección de ésta...  
Al fin, las palabras tantas veces senti-pensadas y rumiadas,  
en este tiempo largo, complejo, doliente, sintiente,  
pugnaron por salir y me obligaron a volcarlas  
sobre una hoja en blanco de papel virtual...  
Palabras de duelo, comienzo y cierre de muchos duelos represados,  
que ahora afloran en este duelo colectivo;  
de este duelo apropiado, en formas tan disímiles, por quienes integramos  
la comunidad educativa y territorial del Colegio Rural Pasquilla...  
Abhh... las palabras, siempre esperando agazapadas,  
para salvarnos de nosotrxs mismxs...  
Abhh... las palabras, que condenan si se callan sin necesidad.  
Abhh... las responsabilidades de un decir o un callar,  
como parte de un hacer-saber-sentir-ser  
que busca que la educación emancipe en el cuidado  
de no dañarnos ni dañar a las demás...*

Texto antecedido de este otro, el primero en una cadena larga de intenciones escritas que buscan mitigar el dolor y hacerle el quite a la depresión de ahora, reflejo de otras depresiones no diagnosticadas, aunque sí sentidas por un cuerpx, individual y colectivo, sintiente, mi cuerpo:

### **Duelo**

*S-04/03/2023, 03:48:00*

*Duelo, dolor que duele,  
dolor que enmudece a una hablante permanente como yo,*

*duelo que duele y se bate con el dolor,  
enfrentamiento extimo (externo e íntimo) entre la rabia  
que produce el querer parar y el tener que seguir,  
entre la vida que se fue y la que continúa,  
entre la vergüenza de estar viva y la alegría de contribuir a que otros vivan,  
entre la bronca del “debí morir antes que ellos” y el “debo vivir  
para contribuir en algo (así sea ínfimo) a que sus memorias perduren”.*

*Jeison y Yamid, se han ido el martes (28/02/2023) y sus palabras del lunes 27  
en esa co-intervención para reconciliar(nos)me con Fredy,  
luego de su agresión verbal hacia mi madre, me animan a seguir:  
“Abhh... bueno, profe, él debe disculparse y usted aceptar o no esas disculpas...”  
Es una forma que considero apropiada de resumir lo que muchas voces dijeron,  
en colectivo, incluida las de ellos dos...*

*La reconciliación pasa(pasó) por la aceptación de la víctima de que se siente reparada  
en la promesa de quien agrede de la no repetición de la agresión...*

*El cambio de una risa de burla a una sonrisa de aceptación del error  
sólo puede ser validado como sincero por la persona agredida...*

*¿La muerte validó como justa mi aceptación de las disculpas sinceras de Fredy?  
Parece que sí, que colocó en proporción la importancia de una palabra inadecuada,  
inadecuadamente dicha, en un momento inadecuado...*

*La importancia de esa palabra inadecuada era mínima  
ante la posibilidad de que yo cargara con la tristeza  
de una probable sugerencia de “cambio de ambiente escolar” para Fredy  
(eufemismo con el que ahora disimulan una expulsión de la escuela)  
si yo aplicaba a rajatablas el procedimiento de reportar su agresión verbal  
como ofensa irreparable a mi persona...*

*El tiempo es la muerte y la muerte frente a la vida  
pone todo en sus justas proporciones y valía  
y vaya si valía más ese acto de aceptación del error,  
presentación y aceptación de excusas públicas,*

*abrazo de muchxs hacia y mí y de mí hacia ellxs, incluido Fredy,  
puesto en la perspectiva del día siguiente...*

*Ese martes 28, al recibir la trágica noticia de la muerte de Jeison y Yamid,  
no pude evitar pensar en cómo hubiera sido de doloroso si el lunes  
no nos hubiésemos amistado todo el curso en ese acto reconciliatorio  
de unas relaciones de poder, donde el poder no se usa para dañar a la otra persona  
sino, al contrario, para definirlo como apuesta de conocimientos y saberes  
sobre las relaciones de poder, desde la **re**(de)construcción de las mismas.*

*Poder como capacidad de hacer y oportunidad de decidir cómo, con, de, desde,  
para, por, qué y quienes se reflexiona sobre éste y éstas,  
utilizándoles para aportar en la construcción de una sociedad más incluyente,  
respetuosa de las diferencias y contraria a discriminaciones e injusticias...*

Muerte que se reintegra a la realidad de esta CiCi y atraviesa lo Co contenido en ella. Realidad de eso Co que fue –con razón– puesto en duda por varias de quienes me leen, dado que lo mío *auto-mito-biográfico* aparece, muchas veces sin invitación o ilación lógica, incluso como contexto del proceso investigativo, como sucede en este capítulo uno, en donde, por las rendijas de una narración sobre la violencia en Colombia, entendida en una larga duración que marca lo que hacemos-sabemos-sentimos-somos, que puede parecer académica, se cuelan mis decires heredados y herederos de una imaginativa tradición familiar extendida, que me llega por los cuatro costados. Muerte imposible de evitar, una vez que se nace. Muerte de la que siempre me río y ahora que me(nos) duele, debo buscar nuevas formas cuidadosas de hablar para no dañar, por afecto, cuidado, respeto y responsabilidad, a lxs estudiantes... Muerte que es final y comienzo de un contexto que viene siendo co–**re**(de)construido constantemente.

Algo similar, ocurrió con la reflexión sobre el día internacional de la mujer, gracias a un cuento, aparentemente ficticio, de Andrea Romero y Chelsyn Alonso, estudiantes de grado 11, en 2023, que me hizo caer en cuenta de cómo en todo el constructo historiográfico de un contexto territorial, como este donde se ubica el colegio y por tanto la CiCi, había omitido sin quererlo una realidad agobiante e *invisibilizada*, una violencia que se vive, pero no se nombra o se lo hace sólo marginalmente: la violencia cotidiana contra las mujeres. “Tu amor me engañaba” me hizo

valorar aún más el sentido *Co* y *Creativo* de la *CiCi*, como algo que está siendo y, por tanto, da cabida a eso que va apareciendo en nuestro proceso:

### TU AMOR ME ENGAÑABA

*Todo iba bien, hasta aquella tarde de sol que salí en falda y escuché cuando me dijo: “¿cómo puedes vestirme así?”. Sólo pedí perdón y me cambié; no le puse cuidado a su agresividad y pensé que sí era culpa mía, por vestirme así. Todo pasó y no recordaba sus palabras hasta que volvió a hacerlo: me humilló en frente de nuestros amigos, me hizo sentir que no valía nada; pero, no lo complací, como él quería. Esa noche, borracho, con un puño me mandó al suelo, yo suplicaba para que no me golpeará, pero de nada sirvieron mis súplicas.*

*A mis amigas les dije que me había caído en el baño, para no dar explicaciones, y me creyeron. Con rosas en la mano, lo perdoné, dejé que volviera a entrar en mi casa; no quería estar sola, lo amaba y no me separaría de él. Nunca caí en cuenta de mi gran error; pues, estaba cegada por un amor que me estaba matando. Los golpes y gritos se volvieron más seguidos, me aisló de la gente, de mi familia, no podía hablar con nadie porque las consecuencias eran graves y, a la vista de todos, él era el mejor esposo del mundo... cuando, en realidad, no era así.*

*En aquel parque, donde solíamos ser felices, te vi con otra persona a la que hacías reír, mientras a mí me golpeabas; te reclamé y me echaste la culpa, yo ya no era suficiente mujer para ti; sin embargo, tampoco me dejabas ir de tu vida. Le pedí ayuda a mi hermano, fue a casa y me visitó; pero, te apoyaba a ti y a mí nunca me creyó: yo era una mujer y tenía que obedecer a mi marido, me dijo. No podía creer que mi hermano me hubiera dado la espalda.*

*Cuando me di cuenta de mi error, ya era demasiado tarde: mi hermano se fue y, mientras él partía, tú me dejabas tirada en el suelo. Después de unos días, a mi madre se le hizo raro que no le hubiera hablado, “para quejarme”, como ella me decía, y fue a casa. Tú ya no estabas y ella sólo encontró un cuerpo tirado en la mitad de la sala...*

De esta manera azarosa, se integra una violencia más a este contexto de violencias reflexionadas. Contexto entendido no sólo como un espacio-tiempo sino como una confluencia compleja de circunstancias, conceptos y personas, cuyas experiencias cotidianas de vida están dentro de un contexto y son a su vez contexto para otras circunstancias, conceptos y personas. Sentido de

contexto CiCi, como simultaneidad, que siempre está en un *hacer-saber-sentir-ser* cambiante, contingente, contenido, continente... como la muerte, simbólica y real, que nos(me) ha acompañado en ella, desde antes de iniciar el proceso consciente de llamarle así. De esta manera, entra en el proceso co-investigativo-creativo-interventivo, este nuevo duelo –reciclaje de otros duelos– que tiene la particularidad, para mí y otras personas de la comunidad, de no ser muertes ligada directamente a la violencia política en Colombia, aunque en el fondo lo sean.

Como siempre, el duelo que duele y confronta; así esta vez sea: una, en un feminicidio de ficción y otras dos, accidentales (aunque me pregunto: ¿y qué muerte no lo es?), ante las cuales mi bronca toma forma de cuestionamientos a esa “comunidad de cuidados y autocuidados” discursada, que se da en nuestro colegio, en medio de relaciones de poder abusivas; en especial, aunque no únicamente, por *adultocentrismo*, muestras de *quemimportismo* y pequeñas formas cotidianas de corrupción, aceptaciones naturalizadas de violencias, injusticias y discriminaciones, salpicadas de temor de atrever(se)nos a cuestionar a quienes ejercen abusivamente el poder.

## CAPÍTULO 2.

### CO–HACER-SABER-SENTIR-SER PEDAGÓGICO, DESDE PRAXIOLÓGICAS FEMINISTAS DESCOLONIALES.

En el presente capítulo, el dos de la primera parte, dialogo con diversas autoras sobre decolonialidad, decolonial, descolonial, descolonialidad, anticolonial, anticolonialidad, contracolonial y contracolonialidad. Siempre con el ánimo de debatir sobre cómo es que construimos conocimientos y saberes desde praxis políticas feministas contrahegemónicas, devenidas en experiencias *histórico-feminista-situadas*. La plática está planteada desde una dialéctica no sintética sino contradictoria que integra la vida como complejidad procesual. Así, discuto o debateo, desde un sentido *micro-contragenealógico* o, mejor, *ilógico*, que busca no negar sino comprender las contradicciones que afrontamos, en lo colectivo y personal, quienes nos reclamamos militantes *histórico-feministas-situadas* en lucha cotidiana, por dignificar la vida para que merezca ser vivida...

#### 1.2.1. DEBATIR, DESDE SENTIDOS MICRO-CONTRA(GENEA)LÓGICOS, CON DIVERSAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS FEMINISTAS DESCOLONIALES

Aunque me siguen retumbando las palabras de Silvia Rivera Cusicanqui, (2010, pp. 64-65) sobre lo decolonial como un anglicismo –no obstante que o quizá porque “feminismo decolonial, [es un] concepto propuesto por la feminista argentina María Lugones [en] 2008”, (Curiel, 2014, p. 48)– las reflexiones de compañeras feministas que usan indistintamente descolonial y decolonial me hacen sentido porque esa indistinción no afecta lo fundamental: su decisión férrea de lucha por descolonizar la vida cotidiana, sin considerar esas luchas contra el colonialismo como una simple operación automática de desmonte total de la colonialidad sino viviéndolo como un proceso complejo. Un sentido distinto al que expresa Catherine Walsh, que no comparto, cuando coloca decolonialidad, decolonial, como continente de descolonial y descolonialidad:

Dentro de la literatura relacionada a la colonialidad del poder, se encuentran referencias [...] tanto a la descolonialidad y lo descolonial, como a la decolonialidad y lo decolonial. [...] . Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas, (Walsh, 2013, pp. 24-25, Nota 2).

Además de mi afirmación anterior, considero problemática la no referencia de Walsh a lo anti o contracolonial, que es lo que implica, en mi sentir, de forma más evidente, una actitud de acción política, de lucha, no sólo en la teorización sino en la práctica cotidiana... Aun así, las referencias tuyas que pueda incluir en este texto están acompañadas de una conciencia de lo contradictorio que resulta conciliar críticamente en mi praxis docente, en tanto práctica reflexionada, no sólo la teoría con la práctica sino en dichas reflexiones *praxitadas* incluir lo que me llega desde fuera de mis propios procesos de enseñanza–apre(he)ndizajes.

Por ello, entiendo y comparto el sentido de los planteamientos de Rivera Cusicanqui (2010, pp. 19, 63-68) para quien es más acertada la categoría *descolonización* –entendida como teorización resultada de unas prácticas cotidianas descolonizadoras realizadas por alguien–, que asumo surge de sus reflexiones sobre el “colonialismo interno”, planteado por Pablo González Casanova (1969), que para ella deviene en “colonialismo interno-externo” y se refiere a un sujetx, en lugar de la *descolonización*, resultante de la *colonialidad* de Walsh, que supone una adjetivación de la acción que –en mi opinión– termina des-sujetando el proceso.

Sin embargo, y sin soslayar la crítica que Rivera hace a Walsh, me parece interesante poner a dialogar ambas maneras de sentir y teorizar sobre la descolonización, precisamente amparándome en los postulados de Rivera de la no necesidad de síntesis. Aún inclinada como estoy por las posturas de Rivera, en lo *de[s]colonial*, encuentro una parte que me interesa: las apuestas por construir feminismos que, criticando al hegemónico, intentan abrirle paso a eso otro latente en las reflexiones relacionadas con las pedagogías, atadas a experiencias concretas,

más allá de que se traten de cuestiones mayoritariamente desligadas de la escuela institucionalizada.

También me parecen coherentes las propuestas de Rivera (2010) de concatenar las palabras que expresamos con las acciones que realizamos, como cuestión fundamental en los procesos descolonizadores. Así, aunque la educación pública estatal puede considerarse como parte de la dominación heteropatriarcal, racista y clasista, tampoco es menos cierto que el agrietamiento de la institucionalidad hegemónica [que habitamos y nos habita] hace parte de algunas apuestas feministas emancipadoras. Por ello, no obstante que todas las personas estamos inmersas en esa colonialidad impuesta, con educación y pedagogías apropiadas, el bloque *contrahegemónico*, bien sea en lo micro como en lo masivo, puede abrir espacios de comprensión del mundo en que vivimos, precisamente para transformarlo hacia la emancipación; en mi caso, como lucha concreta de **re**(de)construcción de las relaciones de poder en y desde la cotidianidad, dentro y fuera de la escuela.

Esto es sólo un ejemplo de cómo quienes luchamos por una vida digna no siempre compartimos las mismas ideas y, muchas veces, tenemos planteamientos divergentes; pero, como bloque, seguimos apostando por aunar, coaligar y llevar a todos los espacios de enseñanza–apre(he)ndizajes de nuestra vida, reflexiones y prácticas con nociones diversas de cómo en la cotidianidad asumir las diferencias, siempre en oposición radical a discriminaciones e injusticias. Precisamente, como apuesta por la co–**re**(de)construcción y validación de conocimientos y saberes, desde otras lógicas, ilógicas o contra-lógicas, que se oponen a las imperantes, como parte de una co–**re**(de)construcción de las relaciones de poder, en un contexto que incluye a la escuela; pero, no se centra únicamente en ella.

Más aún, no se trata de evitar o negar las diferencias. Entiendo, como lo plantean estas feministas descoloniales, que:

El feminismo blanco en todas sus formas (liberal, socialista, radical, lésbicofeminista, autónomo, institucional), así como el Estado y las agencias financieras internacionales, en las que una parte de estos feminismos han penetrado, introducen medidas que reafirman la colonialidad de género, el sentido colonial de la relación entre hombres y mujeres blancos burgueses. Asimismo, este feminismo no reconoce en sus medidas públicas a las mujeres no blancas excepto de una manera encubierta o tramposa, pensándonos como grupo específico subsidiario del grupo general de las

“mujeres”, éstas siempre concebidas como blancas, blanco-mestizas y burguesas. Las medidas estatales y de las agencias financieras internacionales “de ayuda a la mujer” esconden que su diseño excluye el punto de vista de la gran mayoría de las mujeres no blancas porque no reconoce nuestros problemas. El trato que recibimos es, por tanto, siempre en términos coloniales. (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013, p. 405).

Lo cual me hace compartir con ellas que “una pedagogía feminista descolonial es un proceso que es coalicional [porque] implica [...] cuestionar la dominación racista, colonial, capitalista y del sistema moderno colonial de género con el fin de producir procesos que coadyuven a un horizonte de buena vida en común” (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013, pp. 406-407). Buena vida en común que, en el caso del Colegio Rural Pasquilla, con algunas compañeras docentes y estudiantes, hemos venido tratando de llevar hacia un *Buen Vivir*...

Precisamente, por ello, busco, en el día a día, cómo *hacer-saber-sentir-ser(me) pedagogía feminista descolonial* o, lo que para mí es su equivalente, *pedagogía militante histórico-feminista-situada, micro-contra(genea)lógica*, en la que “no fragmentemos la opresión en temas o problemas domésticos y sexuales, sino que reconozcamos que hemos sido negadas, en la organización de la producción de la vida y en la producción del saber-poder” (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013, p. 408).

En (sus)nuestras(mis) luchas, nos encontramos, no sin dificultades, porque, como lo expresa Alejandra Londoño, quien fuera de la Tremenda Revoltosa Batucada Feminista “nos unimos en tambores para construir un proceso de creación colectiva permanente en donde el arte no es un medio para denunciar, exponer o mostrar o para recrear las movilizaciones sino el fin mismo de nuestra acción política, el arte es nuestra posibilidad de hacernos, pensarnos, pensar los órdenes del mundo y recrearnos a partir de la dimensión colectiva, creando saberes descentrados y multidireccionales en donde la experiencia de cada una aporta y construye” (Cariño, Cumes, Curiel, Garzón, Mendoza, Ochoa y Londoño, 2017, p. 534).

Por eso, considero estas reflexiones sobre sus propias experiencias, sus conversas, sus haceres, como antecedentes que nutren esta *CiGi*, ya que senti-“pienso las pedagogías feministas decoloniales no como prácticas meramente académicas, sino como prácticas políticas que nos permitan tejer pensamiento y acción, que fortalezcan las luchas por la vida en términos

espirituales, corporales y a nivel individual y colectivo”, en palabras de Carmen Cariño (Cariño, Cumes, Curiel, Garzón, Mendoza, Ochoa y Londoño, 2017, p. 533).

Porque, como Ochy Curiel, apuesto con sus dudas y las mías, a insurreccionar la construcción de conocimientos y saberes, en la academia, “en llevar las teorías, los pensamientos vistos en clase, a ejercicios más allá del aula”; intentando, al menos intentando, “lograr una mínima coherencia entre mis posturas como feminista [anti]colonial y como docente” (Cariño, Cumes, Curiel, Garzón, Mendoza, Ochoa y Londoño, 2017, p. 531). Porque, como a Breny Mendoza, a mí también:

Me llama la atención la propuesta de María Acaso, investigadora docente, que critica el estilo tradicional de producir conocimiento y de educar. [Ella] plantea que la clave de la revolución educativa en el siglo XXI está en la participación, en buscar experiencias que transformen al individuo, que le empujen a emprender proyectos reales fuera de clase y no a memorizar información y aprobar un examen, como tradicionalmente durante siglos se ha hecho. Ella entiende que para que suceda [la enseñanza-]aprendizaje hay que implementar una pedagogía que incorpore el inconsciente, la democracia, el cuerpo, el placer frente al aburrimiento y descentrar la evaluación como centro del proceso. // [Y] quiero retomar un planteamiento que hace Manuel Zapata Olivella, que va acorde con nuestra pedagogía descolonial; [quien] dice [...] que tenemos que descolonizar la mente y desalienar la palabra alienadora y volver a la palabra viva, recrear el lenguaje, el pensamiento y la rebeldía para rescatar valores perdidos [...] (Cariño, Cumes, Curiel, Garzón, Mendoza, Ochoa y Londoño, 2017, p. 529).

Ya que, como Karina,<sup>22</sup> considero que es necesario reconocer “que las apuestas pedagógicas descoloniales tienen también una dimensión terapéutica y de sanación de los dolores, frustraciones, contenciones, heridas, etc., de los sujetos oprimidos, subalternizados y racializados, y que producen conocimientos desde miradas de mundo que están atravesadas por esos dolores/heridas, pero también por sus resistencias y formas de vivir en las fronteras de esos sistemas de opresión”. A quien se suma la voz, siempre potente, de Tere Garzón, para quien, en todas (sus)nuestras(mis) apuestas, “nuestros propios dolores y heridas también se ponen en

---

<sup>22</sup> Utilizo el nombre de la autora sin su apellido, por la forma coloquial y desestructurante en la que escribo. Espero que no se tome como falta de respeto...

juego”, (Cariño, Cumes, Curiel, Garzón, Mendoza, Ochoa y Londoño, 2017, p. 529). Y, para mí, *los procesos pedagógicos son un juego y todo juego tiene sus reglas*, parafraseando a mi maestra de diseño gráfico, Geraldine Gillmore, para quien *el diseño es un juego, con reglas propias*.

Y jugando, “mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas, es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar”. Está en “desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas. Las grietas se han convertido en parte de mi localización y lugar [...] Son parte integral [...] de las transgresiones, indisciplinamientos, rupturas y desplazamientos que me obligan a mirarme críticamente [...]” (Walsh, 2017, pp. 30-31)

Aunque, yo, más que mirarme, me hago sentir... Porque, si las grietas no están, hay que crearlas, ensancharlas, palparlas detenidamente, presentirlas antes de... e irse colando entre ellas, para transformarnos a sí mismas en, desde, la cotidianidad... Si no hay sentido de la comunalidad, hay que crear comunidad, donde quiera que se va, donde quiera que se está. Aunque te arrebatan lo comunitario por un ratico, siempre se le lleva, siempre se le viste y reviste, como ese *somos* que nos permite ser, aun en la más absoluta soledad, del “*Soy porque somos*”.

Y *somos* lo que vivimos en el día a día; así que, en la escuela, donde pasamos la mayor parte de nuestro tiempo despiertas, se debe debatir sobre todo aquello que sea fundamental para ese *somos* en una vida digna... De ahí que cuestiones vitales como el amor se fundamenten en una praxis de buen vivir, que nos permita entenderlo como algo “igual a sus efectos. [Como] un acto de voluntad; esto es, tanto una intención como una acción. La voluntad implica elección. No tenemos que amar, decidimos amar”, (hooks, 2000, p. 32). El proceso amoroso, en tanto decisión, necesita ser permanente; pues, sin esa voluntad concienciada de emancipación no es posible hacer revolución desde la cotidianidad y cuál lugar más apropiado para revolucionar el amar que el espacio escolar, donde vivimos gran parte de nuestras vidas.

Y si de revolucionar nuestra(mi) cotidianidad se trata, citar mayoritariamente mujeres es parte de esta disputa contra lo hegemónico instituido. No asumo el término mujeres como identidad universal, ingenua o naturalizada. Lo hago como apuesta por visibilizar lo absurdo de la fingida

neutralidad política y objetividad científica de la academia *androcentrada*. En el campo de la pedagogía y la educación, la producción del conocimiento está masculinizada, no obstante, la feminización contraevidente de la profesión docente. Sin empacho mayoritariamente citan a hombres. No sólo porque, en general, son los hombres quienes tienen mejores condiciones para investigar y sentarse a escribir, sin recibir mayores cuestionamientos por hacerlo y sin estar “obligados” a cuidar a las personas de su entorno (a veces, ni siquiera de su propia persona) sino porque ellos, aún muchos de los que se reclaman nuestros aliados, no se cuestionan sus privilegios por el sólo hecho de ser hombres, obviando o no las opresiones de raza, lugar de procedencia, clase, edad, a las que son sometidos y/o se someten ciertos hombres...

Me pregunto si no va siendo hora de que exijamos que, de este tema, de la *invisibilización* de los aportes de las maestras en la construcción de conocimientos en lo pedagógico y educativo, hagan referencia crítica explícita quienes se dicen nuestros aliados. El otro día, en una reunión de redes docentes, hice un comentario, que para mí era un chiste, sobre que “me gustaría llegar a la dirección del sindicato docente para crear una comisión de asuntos de los hombres...” Sólo Margarita Duarte, una compañera maestra, sindicalista, con quien comparto el Círculo de Pedagogías Emancipadoras, hizo resonancia afirmativa. Las y los demás, hicieron caso omiso... En nuestros sindicatos, no sólo masculinizados sino heteropatriarcales, algunos ni siquiera hacen el esfuerzo de cuestionar(se) el lenguaje, el suyo en particular y el de toda la sociedad en general...

Con relación al lenguaje incluyente, considero que lo importante no es sólo la feminización, pluralización o neutralización de términos, para incluir a las personas *invisibilizadas* en las normas y cuya invisibilización ha sido naturalizada como algo propio de lo humano. No. Lo más interesante es lo que el esfuerzo de inclusión en los discursos cotidianos, dentro y fuera de la academia, revela de las personas que participan de tal intento y los efectos que eso tiene para quienes interactuamos en tales procesos de comunicación inclusiva y crítica, como apuesta emancipadora...

En el lenguaje, como en otras cuestiones, no es que el sistema heteropatriarcal no funcione, es que funciona exactamente como lo necesitan las élites hegemónicas en el poder: como *naturalizador* de lo histórico, contingente y, por tanto, sujeto a transformaciones, para transformarlo en absoluto inmutable. El lenguaje es apenas uno de esos espacios de tal naturalización. En ese esfuerzo *ahistorizador*, la academia, la escuela, tiene su aporte fundamental,

al fingir objetividad científica y neutralidad política; cuando, claramente, está a favor de lo hegemónicamente instituido, en todos los aspectos de la vida social, no sólo en lo referente al lenguaje y la comunicación...

A veces, parece excesivo decir las y los; otras, feminizar o neutralizar un término; pero, cuando se trata del sentido, el énfasis lo es todo: no es lo mismo, así lo parezca, decir “los nadie” que “las y los nadie”, tampoco, “las nadies y los nadies”. La repetición y la plurización hacen del momento comunicacional un hito... Así lo hizo (y ojalá lo siga haciendo) Francia Márquez, durante la campaña electoral que la llevó a la vicepresidencia de Colombia. Ella lo hacía, casi a diario, en los medios de comunicación masiva, así la corrigieran o, incluso, la ridiculizaran. Así, apenas le daban una oportunidad, insistía con “mayoras y mayores” y no se amilanaba al explicar que no sólo era cuestión del lenguaje incluyente feminista, sino que su decir responde a la filosofía del “*Soy porque somos*” de las comunidades afros a las que pertenece.

Para muchas personas pudo parecer un simple slogan, una frase de campaña; pero no: “*Soy porque somos*” es una filosofía profunda, de origen africano, el Ubuntu, resumida en oralidad sonora, ágrafa o no, del sentido de vida del que hablé antes: hasta los actos más individuales de las personas remiten al colectivo, sin negar la particularidad de cada ser. Así lo siento y asumo yo. De ahí, mi contrariedad con la simplificación de lo social como sinónimo de relaciones colectivas; en mi sentir, uno de los errores graves de la izquierda universalista y *universalizante*. Permitir tal confusión valió para que se tejieran mentiras sobre supuestas imposibilidades reales de sociedades organizadas de formas diversas a la capitalista: la pérdida de las libertades individuales. El otro error ha sido no socializar en mejor forma la definición *gramsciana* de toda democracia como dictadura. Democracia para quienes tienen y ejercen el poder y dictadura para quienes lo padecen, lo soportan o son obligadxs a soportarlo.

La minoría detentadora del poder se apropió de la confusión, ocultando que su democracia burguesa es una dictadura para las mayorías que producimos las riquezas y de cuyo disfrute la burguesía se adueña, transformando en privilegio lo que son nuestros derechos. Por el contrario, la llamada vanguardia obrera no mostró las bondades de la democracia obrera, sino que, erróneamente, popularizó la dictadura y no la democracia proletaria, como posible salida a las inequidades del sistema capitalista.

Esa equiparación de lo social únicamente con lo colectivo y la confusión, alentada por las élites hegemónicas, de que los procesos de luchas por la equidad social no respetan a las personas como individuos, sino que las someten a lo comunal, lleva a que muchas personas oprimidas, empobrecidas, ennegrecidas y excluidas del disfrute de las riquezas por ellas construidas, se opongan a apuestas políticas que están a favor de sus intereses particulares y comunales; llegando incluso a defender a quienes les expolian, por miedo a perder la libertad individual, como si toda persona no estuviera necesariamente dentro de una comunidad...

Ahora que me voy asumiendo más *histórico-feminista-situada* entiendo un poco mejor cómo todo esto está ligado a la hegemonía machista, heteropatriarcal, arribista y racista, de muchas organizaciones de izquierda... quizá en el fondo se trata del dictamen varonil en que aún se hallan la mayoría de las organizaciones mixtas del campo contrahegemónico, en general dirigidas por hombres. Desafortunadamente, también algunas organizaciones feministas funcionan bajo parámetros similares: *colonialidad del género*, si no entiendo mal los planteamientos de María Lugones (2012), que no sólo está relacionada con opresiones y dominaciones de género, sino que se *interseccionalizan* con las de raza, clase, edad o lugar de procedencia. A esto me refiero, cuando hablo de *geo-discriminaciones*, como aquellas opresiones, inequidades e injusticias, que están o son localizadas en cuerpax y lugares, geopolíticos y estratégicos, específicos.

Por todo ello, me siento inscrita dentro de lo descolonial, como emancipador e *histórico-feminista-situado*; entiendo que, una

pedagogía feminista descolonial contribuye a desestructurar las relaciones de poder jerárquico y tradicional, potencia[ando] los poderes que circulan en la sociedad, [...] para la transformación emancipatoria. [...] En este sentido, una pedagogía feminista descolonial no puede sino buscar por sobre todas las cosas el desarrollo de la capacidad de (re)pensar el mundo y cuestionarlo todo; la capacidad de formular preguntas por el orden actual de las cosas, más allá de las verdades asumidas y los consensos impuestos. Esta capacidad crítica está dirigida a cuestionar las estructuras de dominación y las relaciones de poder fuera y dentro de la comunidad, incluyendo una visión crítica sobre los propios discursos y accionar. Nada transformamos si la capacidad crítica sólo la empleamos para [otras y otros] y no para nuestros propios discursos y accionar individual y colectivo, pues una pedagogía como esta parte de entender que la transformación personal/colectiva es central. [...] (Espinoza, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013, pp. 410-413).

Porque, “lo que esta pedagogía hace posible es la producción de otro tipo de conocimiento mucho más cercano a las formas de aprendizaje y de producción de verdad asentadas en la cotidianidad y en las lógicas comunitarias y organizativas [que potencian] una valoración de la experiencia vivida [...]” (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013, p. 414).

Es esa complejidad de los procesos que intento apalabrar, lo que me lleva a sentirme representada en las palabras de Valiana Aguilar, cuando afirma: “vengo de generaciones de mujeres tejedoras, como mayas, hemos tejido durante siglos la vida y la esperanza para la construcción de un mundo nuevo” (Aguilar: 2017, p. 545). Yo no soy maya, soy negra –así me haya desteñido–; pero, igual sus palabras y apuestas las hago más y, con mucho respeto por ella, lxs suyxs, sus decires y haceres, me cobijo con su tejido para seguir creando, accionando políticamente, en cada espacio de mi vida, por construir una vida digna para nosotrxs, la gente de a pie...

Me estremece sentir en sus palabras sobre el tejido esa necesidad compartida de que lo que hacemos con lxs estudiantes, dentro y fuera del aula de clase, sea una gran manta hecha con hilos de muchísimos colores en la que, “al tejernos, lo hagamos al mismo tiempo o cada quien a su forma, a su modo, pero con ese ánimo, y que esto sirviera para acomodarnos en el lugar que debemos ir, no haciendo más importantes a algunos hilos, ni menos importantes a otros, todas, todos, entretejiéndonos” (Aguilar: 2017, p. 545).

Como ella y sus(nuestros)mis ancentrxs, he “caminado la vida con dos pies, la resistencia y la rebeldía [...] La resistencia no solo significa aguantar los golpes que cada día nos da este sistema de muerte y destrucción, sino construir con dignidad la vida. La rebeldía es no aceptar lo que nos imponen, tener esa necesidad y terquedad de seguir siendo lo que somos, de pensarnos como un tejido” (Aguilar: 2017, p. 546).

Las palabras de Valiana son más que simples metáforas. Que resuenen en esta **CiCi**, es resultado de la emoción que me causa leerla y el respeto que me inspira su vida narrada de forma tan digna, elocuente, rebelde y resistente. Las tomo como parte de (sus)nuestras(mis) luchas; y lucho porque estoy convencida que, como plantea Aura Cumes “la acción política es conocimiento, un conocimiento activo, reflexivo, emocional y racional, es cuerpo y es intelecto, es un ir y venir, es tensionarse, equivocarse, contraponerse y reelaborarse” (Cariño, Cumes, Curiel, Garzón, Mendoza, Ochoa y Londoño, 2017, p. 535).

Si algo nos han enseñado nuestras comunidades ancestrales, originarias de nuestro continente y traídas a la fuerza desde África, es –en palabras de Aura Cumes– “la importancia de lo múltiple y lo diverso para construir la integralidad de la vida”. Lo que nos obliga a mantenernos alerta, porque “[...] es muy fácil reproducir la colonización a partir de las mismas intenciones de descolonización si no hay ejercicio de crítica permanente de nuestros postulados y acciones políticas” (Cariño, Cumes, Curiel, Garzón, Mendoza, Ochoa y Londoño, 2017, pp. 518-519).

Ese asumirme militante *pedagógica descolonial, histórico-feminista-situada*, se relaciona de muchas maneras con mi práctica docente reflexionada en la que he venido entrelazando el modelo de *pedagogía dialogante* con cuestiones de *buen vivir*. *Pedagogía dialogante*<sup>23</sup> que consta de cuatro ciclos de enseñanza–aprendizaje: 1) Exploratorio (grados preescolar, 1º y 2º); 2) Conceptual (3º, 4º y 5º); 3) Contextual (6º, 7º y 8º); y 4) Proyectivo (9º, 10º y 11º). *Pedagogía dialogante para un buen vivir* que se fundamenta en enseñar a apre(he)nder y apre(he)nder a enseñar capacidades para la vida, con desempeños dialógicos: cognitivos, praxiológicos y socio-afectivos, operaciones intelectuales y herramientas metodológicas, como autobiografías, cartografías corporales y territoriales, debates y ensayos sobre diversos temas y/o problemáticas concretas, mantenimiento cotidiano de la Maloka, mentefactos, participación en la conformación y gestión del gobierno escolar, recorridos por el territorio rural o reflexiones y prácticas sobre alimentación saludable.

*Buen vivir*,<sup>24</sup> que he re(de)construido con saberes ancestrales de la herencia africana (que me transmitió mi madre, mujer-negra-analfabeta-dicharachera, en clave de alegría y creatividad), praxis marxistas y feministas descoloniales, junto a concepciones integrales de vida propuestas por varios pueblos originarios de Abya-Yala. *Buen vivir* (*Suma Qamaña*, en Aymara; *Wët wët*

---

<sup>23</sup> Este modelo pedagógico ha sido desarrollado básicamente en el Instituto Merani, una institución privada de Bogotá, D.C. y teorizado en lo fundamental por Julián de Zubiría Samper. Nada menos descolonial que De Zubiría y el Merani; sin embargo, de eso se trata la re(de)construcción de las relaciones de poder en la escuela que están implicadas, en este caso, en los modelos pedagógicos: ir construyendo lo nuevo con piezas viejas que vamos desarmando para re-armar, en nuestra cotidianidad crítica, desde una conciencia de la menor producción posible de basura, reduciendo el consumo de lo accesorio y reutilizando todo aquello que sea reutilizable. Parafraseando a De Zubiría (2006, 2008, 2010) la pedagogía dialogante es una teoría integradora e inter-estructurante, más centrada en el desarrollo y menos los aspectos cognitivos del éste, formulada para superar visiones dicotómicas y recoger más y mejor los desarrollos del pensamiento complejo de Edgar Morín, dando énfasis al contexto sociocultural y al medio; es decir, siendo una *síntesis dialéctica* entre pedagogías hetero y auto estructurantes...

<sup>24</sup> Hasta el momento de cerrar esta etapa CiCi, no he encontrado una buena ligazón teórica sobre el *buen vivir*, desde feminismos decoloniales, para referenciarla...

*Fxi'zenxi*, en Nasa; *Íe Cho*, en Muisca; *Sumak Kawsay*, en Quechua; *Lekil Kuxlejal*, en Tzeltal) como un horizonte de sentido hacia un *estar bien con la naturaleza, con las demás personas y conmigo misma*.

La suma de *pedagogía dialogante* con los principios de *buen vivir* (*pedagogía dialogante para un buen vivir*), la he puesto a prueba en mi día a día, enlazando asignaturas y áreas con los proyectos *Transversal “Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz”* y de *Ciclo 3 Contextual “Razonando, ando y desando, por Pasquilla”* (desde 2019, “*Razonando y dialogando, ando por el territorio*”); dado que, por preferencia y azar, en el Colegio Rural Pasquilla, mi praxis pedagógica ha sido mayoritariamente con estudiantes de grados 6º, 7º y 8º, quienes van entrando a la, nada fácil, “edad del burro”, decimos en la costa norte de Colombia, lo que les hace poco apetecibles para muchxs docentes, mientras que a mí me parecen seres maravillosos, por sus inagotables inquietudes frente a la vida y la imaginación que le ponen a todo...

### **1.2.2. UNA DOCENTE HISTÓRICO-FEMINISTA-SITUADA EN LO DESCOLONIAL DE UN BUEN VIVIR**

No soy, ni quiero, ni aspiro a ser, el centro de esta *CiCi*, *micro-contra(genea)lógica*, quiero que eso quede claro. Hablo de mi experiencia, porque es lo que mejor conozco y deseo transformar críticamente, precisamente para aportar a la construcción colectiva de otros mundos posibles, desde, en, para, por, una cotidianeidad contraria a discriminaciones e injusticias. Lo hago porque siento que esta narración personal es una forma de honrar las palabras deseosas de Audre Lorde (1982, p. 5) sobre un vivir “consciente de mi deuda con toda la gente que hace posible la vida”, mi vida... aunque me atravesase cada día de *lecto-escri-vivencia* una especie de pudor o vergüenza de hablar de mí misma –muy seguramente rezago de la colonialidad patriarcal instalada en mí–.

Gratitud que no es un formalismo de agradecimientos para una tesis sino una de las mayores muestras de amor. Amor por mujeres como Audre Lorde o bell hooks, a quienes sólo he tenido el placer de conocer por sus palabras traducidas al español y su oralidad sonora, escuchada en inglés, que me atraviesa, más allá de la literalidad de los conceptos. Amor ligado a otras mujeres: mi mamá, mis hermanas de sangre, Edith, Mariela, Betti, Gracia; mis sobrinas, Steffa, Lele, Gloria; mi sobrina nieta, Mariana; mi nieta: Oriana; mis amigas y compañeras del doctorado, de quienes tanto he aprendido: Anahí, Noe, Dulce y Nancy; Arantza, Ayelén, Briss, Eva, Fabi, Kari, Susy, tan cercanas a mi corazón, simbólica y físicamente, y Coni, con quien se rompió esa

cercanía no bien iniciada; pero, en quien reconozco aspectos de crítica feminista que valoro, más allá de las desavenencias; mis compinches pedagógicas, Dihann, Francly y Glorita; además de muchas compañeras en distintas redes docentes: Adalgiza, Dary, Diana, Daian, Francly, Gloria, Ingrid, Margarita, Marlén, Mercedita, Pilar, Patricia, Stella...

Que ¿por qué estas referencias hacen parte de esta tesis? Sencillo, aunque no simple: porque en cada plática compartida, las narraciones sobre aspectos de nuestras vidas contienen ejemplos de lo que intento hacer, más allá de no ser sobre el tema específico de esta *CiCi*. Vidas que son ejemplo diverso de cómo en la cotidianidad, cada día, apostamos por construir conocimientos y saberes, desde coordenadas distintas a las hegemónicas instituidas, dentro y fuera de academia; más allá de las *colonialidades* que nos atrapan y a las cuales nos resistimos; a veces, acertando; otras, desatinando; pero, siempre, con sentido crítico de esta sociedad; aunque, muchas no sepamos cómo o, sabiendo, no podamos apalabrarlo...

También hay hombres que tienen que ver con lo que trato de anudar en esta *CiCi*: mi papá José Isabel, de quien es el segundo nombre que me quitó a los 11 años; mi hermano y mis sobrinos, no obstante, los dolores que siento me han causado, en especial, por sus formas poco amorosas con mi madre, mis hermanas y sobrinas; *Plop* o *Mingo*, el padre de mi hijo, con quien conjugué, sin lugar a duda, todas las formas individuales y colectivas de amar, él dio su vida por un mundo mejor y, aunque sigo acá, de este lado de la muerte, una parte de mi vida se fue con él y la otra se la debo, a medias: el *Oscarello*, una persona a quien he tratado de ayudar a ser el mejor humano que pueda ser, al menos, consciente de la vida que hemos y seguimos viviendo; Edgardo Augusto Reyes, la música, el diseño, la arquitectura y muchos libros, casi todos los que tengo; Víctor Hugo, el poeta que amé y me amó, el de la canción *Barrancabermeja*,<sup>25</sup> él, con quien el ejército

---

<sup>25</sup> Barrancabermeja, es un puerto sobre el Río Magdalena y la segunda ciudad del departamento de Santander, en la región nororiental de Colombia. En esta ciudad está ubicada la refinera más grande de Ecopetrol, por lo cual ha sido históricamente un punto de confluencia de procesos de luchas sociales, como las lideradas por la Unión Sindical Obrera (USO), el sindicato de los trabajadores petroleros. En esta ciudad estudié mi bachillerato en el Colegio Camilo Torres Restrepo. Víctor Hugo le escribió los siguientes versos hechos canción, de tres estrofas y un coro, de la cual, desafortunadamente no he encontrado copia sonora; pero sí, la letra, gracias a la profe Glenia Rueda de Barba, psico-orientadora del Camilo, en mi época de estudiante: “Barrancabermeja, / ciudad petrolera / que ha sido explotada / por empresas extranjeras / se han llevado todo / y la han dejado en la miseria. //Barrancabermeja, barranqueño / esta es tu tierra. / No dejes que tu oro negro / vaya para fuera (bis). //Así pasa siempre / con este sistema, / al que no le importa / que alguien muera en una acera, / solo les importa / engordar su billetera. //

colombiano se ensañó y se dio el lujo de gastar balas innecesarias para silenciarlo; alguien que, como yo, forma parte de “las nadies y los nadies que valen menos que las balas que [les(nos)] mata”, digo, en paráfrasis de lo que dice Francia, quien parafrasea, a su vez, a Eduardo Galeano.

Francia, esa mujer valiente, que hizo que por primera vez en la vida yo votara, aún con las palabras de Camilo Torres Restrepo resonando en mi cabeza: “quien vota elige, quien cuenta los votos define...”; haciéndome tanto ruido como que yo escuche a un cura... Por eso, hasta la aparición de esta mujer en el panorama electoral colombiano, siempre me escudé en que “yo no cuento los votos, luego yo no defino nada; entonces, ¿para qué votar?”. Pero, como lo mío es aprender y ¡vaya si he aprendido! Voté como parte de mi veneración por la inutilidad de las cosas inútiles que hacen parte de esas “apuestas sin garantías”, que le asigné a Tere Garzón, para dar cabida a la oralidad, sin importar quien lo haya dicho o escrito antes que ella.

Francia, la que puso en el sentir de muchas personas, el *Soy porque somos*. Esa forma de *comunitariedad* de las comunidades negras, afrodescendientes, palenqueras y raizales, replicada en el “voz a voz” popular, gracias a su valentía de enfrentar el escarnio público al que se le somete por ser una mujer negra, empobrecida, de las comunidades habitantes del norte del departamento del Cauca. Escarnio racista por atreverse a postularse y llegar a la vicepresidencia de Colombia. Francia, quien –igual que yo– trabajó como empleada doméstica y, aún con lo terrible que es esa labor, no renuncia(mos) a valorar el cuidado y autocuidado, como algo central para “vivir sabroso”, dice ella; “un buen vivir”, digo yo...

Apostar por una *lecto-escri-vivencia* compleja, diversa, dicente en contenidos y formas concretas, en ella misma, es parte de este proceso y a ello me refiero con CiCi... Lo que, para mí, no tiene que ver sólo con el problema de la coautoría formal sino, ante todo, con el sentido de gratitud, que debe acompañar nuestras apuestas, aun las que parecen individuales; pues, no sólo “todo tiene que ver son todo”, sino que somos seres sociales, aún en nuestros actos más particulares, no únicamente en los colectivos...

---

[coro] // Barrancabermeja, / tierra de valientes / que han dicho presente / en las luchas guerrilleras / por una patria libre / sin distancias ni fronteras. // [coro]/”.

Por todo ello, debo decir que, si bien mi práctica como docente oficial es reciente (06/02/2012), mi proceso pedagógico viene desde mi graduación del bachillerato en el Colegio Nacional de Bachillerato Camilo Torres Restrepo de Barrancabermeja, en 1985, cuando hice mi servicio social como alfabetizadora en la educación nocturna. Esta educación que es, básicamente, para personas adultas, muchas veces es la única forma de acceso educativo para jóvenes y niños que –al tener que dedicar el día a rebuscarse la subsistencia– sólo pueden acceder al estudio en la noche. Además de esto, antes de graduarme me integré al trabajo comunitario en la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, (ANUC – Línea Sincelejo)<sup>26</sup> y comencé mi militancia con las ideas marxistas como escudo, en ese momento, ligadas a la teología de la liberación.

A esa corriente religiosa pertenecían varios sacerdotes (Eduardo Díaz, Bernardo López Arroyave y Eduardo Vega) capellanes de mi colegio y seguidores de Camilo Torres Restrepo. Paradójicamente fue esta militancia la que me llevó a dejar de creer en dios y a entender que éste era una creación humana, tan necesaria, inútil, beneficiosa o dañina, como cualquier otra, dependiendo del contexto. Comprenderlo fue parte del acto doloroso de perder a mi compañero de vida y militancia, José Domingo Medina Rueda, *Mingo, Plop...* Ahí entendí que dios y las amistades, si no están cuando se les necesita, no tienen razón de ser.

El cura Bernardo se había salvado de ser asesinado por los paramilitares<sup>27</sup> en la Estación Cocorná, en el departamento de Antioquia, y llegó huyendo a Barrancabermeja, Santander, el puerto petrolero sobre el Río Magdalena, considerada la capital de esta subregión, llamada Magdalena Medio.<sup>28</sup> Fue ubicado en la parroquia del Barrio Versailles, que influía en todo el sector

---

<sup>26</sup> La ANUC fue fundada durante el gobierno de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970); pero, ante su burocratización gubernista, la asociación terminó dividiéndose en dos vertientes: Línea Armenia, que siguió siendo progubernista, y Línea Sincelejo, que aglutinó a quienes, mediante las recuperaciones de tierra, especialmente en la costa norte de Colombia, luchaban y luchan por la tierra, en un país donde los derechos deben ser conquistados primero en los hechos para luego buscar la legalización como derecho ante el Estado.

<sup>27</sup> Los paramilitares son grupos *sicariales* conformados con la aquiescencia del Estado colombiano, para actuar, en la sombra, al amparo de las fuerzas militares y de policía. Son financiados por terratenientes y ganaderos de diferentes zonas del país, bajo el supuesto de la defensa contra la guerrilla. Tienen su origen legal en las Convivir, creadas durante la presidencia de Ernesto Samper Pizano, bajo el auspicio de Álvaro Uribe Vélez, en ese momento gobernador de Antioquia. De esa época recuerdo que, por el río, bajaban los cuerpos de las personas asesinadas por los paramilitares; entre ellas, Nevio y casi toda su familia, un campesino amigo de mi papá que vivía en la zona del Carare-Opón, parte del Magdalena Medio.

<sup>28</sup> Dicha subregión está conformada por veredas, corregimientos y municipios de los departamentos de Antioquia, Bolívar, Boyacá y Santander. Territorialmente está ubicada en el tránsito medio del Río Magdalena, entre su

nororiental de Barranca, especialmente en el Barrio Las Granjas, donde estaba y está ubicado el colegio Camilo Torres Restrepo; así, además de cura párroco era el capellán del mismo. A finales de 1986, debió huir nuevamente y fue acogido por el obispo Nel Beltrán, en la Diócesis de Sincelejo, capital del departamento de Sucre, quien lo nombró párroco de Sincé, un municipio de esa misma jurisdicción, donde finalmente lo asesinaron el 25 de mayo de 1987.

En 1985, Bernardo nos había pagado, a quienes no teníamos recursos económicos, el viaje de graduación a la costa Caribe. Lo hizo con recursos de su parroquia, atendiendo a nuestras bromas de darle a quien necesitara las limosnas que daba la feligresía, él lanzaba al cielo para dios y la fuerza de gravedad le devolvía: ¡así conocí el mar...! En 1989, a los 23 años, cuando enviudé, me convertí en madre cabeza de familia y comprendí que dios no existía, el recuerdo de lo absurdo del asesinato de Bernardo estuvo entre mis argumentos para dejar de profesar la religión católica y abandonar las creencias religiosas. Desde ese tiempo, también me quedé huérfana del *pater noster*... ¡aunque sea una orfandad que no resienta como la de mi madre!

Precisamente por lo vivido, es que no se me ocurre nada mejor que insurreccionarme desde lo anodino y anecdótico, para desestabilizar, en la cotidianidad, un “sistema de guerra-muerte [que] se enraíza en el proyecto —que a la vez es una lógica— [...] [que] pretende moldear y permear todos los modos y las posibilidades de vivir, estar, ser, saber, sentir, pensar y actuar” (Walsh, 2017, p. 21). Así, como una forma, quizá insustancial, de oponerme a lo que Rita Segato llama, “la pedagogía de crueldad [en tanto] estrategia de reproducción del sistema” (Walsh, 2017, p. 23), me seduce la *micro-contra(genea)lógica*, como posibilidad de generar grietas en la institucionalidad y lo instituido, en todos los espacios de la vida. Agrietamiento que requiere paciencia de hormigas, no sólo en manifestaciones colectivas, en protestas callejeras, sino en la escuela, en la casa, con las pequeñas acciones del aprendiendo-enseñando-aprehendiendo a *hacer-saber-sentir-ser(me)*, cada día, crítica y autocrítica de la colonialidad cotidiana que nos oprime.

---

nacimiento en el Macizo Colombiano, al sur del país, en el departamento del Huila, y su desembocadura en el mar Caribe, en Puerto Colombia, departamento del Atlántico. Al ser una zona bañada por éste y los afluentes, su biodiversidad es enorme, al igual que su producción agrícola y, desafortunadamente, ganadera. Además, en Barranca, está la primera y más grande refinería de petróleo de Colombia.

En esa cotidianidad en la que “*soy porque somos*”, en cualquier lugar, porque en ella vivimos; es decir, resistimos, y lo hacemos, luchando, con esas pequeñas acciones que parecen no importar a nadie, ni a los poderosos ni a muchos oprimidos. Luchamos con la esperanza, de que, si cada persona se asume críticamente, si critica a la élite en el poder instituido y entiende sus propias genuflexiones ante ésta y éste, quizá un día, poco a poco, en “la unión de aquel con aquellas, de todas con nosotras, formaremos un torrente incontenible...”

Es a esa sociabilidad a la que apelo, a esa en donde cada una, en todos nuestros espacios de vida, asumimos que debemos transformar nuestra vida y la de nuestros entornos cotidianos hacia la emancipación. Así entiendo el “*Soy porque somos*”. No como momentos únicos de reunión sino como vivencia cotidiana de unas apuestas por la vida, donde la llegada de la grandilocuencia se debe a la suma de voluntades, que trabajan cada día por una utopía común; no sólo por la convocatoria de una persona mesiánica. Quien asuma un liderazgo debe responder a una voluntad de *hacer-saber-sentir-ser*, donde la particularidad se articula a lo comunal, no por obligación ni moda, sino por convicción de la necesidad colectiva de una vida en dignidad.

Por eso, voté por primera vez por Francia, no por ingenuidad política sino por convicción de que hay que cambiar la concepción de la élite en el poder, de su super poder naturalizado a simples administradores de las riquezas materiales e inmateriales que la mayoría producimos. “No estamos pidiendo nada al gobierno, decía un muchachito de no más de 17 años: ¡estamos exigiendo nuestros derechos!” y fue satanizado por los medios de comunicación masiva. Es así, no nos están dando nada, son nuestros recursos los que se roban. Es nuestro derecho, reclamarles y quitarlos de ahí si no los administran bien. Así, entiendo la acción política electoral por la que Francia y Petro llegaron al gobierno de Colombia. La escuela estatal es pública y nuestra. Es con nuestros recursos que se financia. Yo como maestra puedo y debo, tengo, que apre(he)nder—enseñando esto.

Enseñar-apre(he)nder a entender que el poder no único e indivisible, ni es algo externo a nosotrxs. Nuestro poder está en la fortaleza de luchar por lo justo... A veces, luchamos en montonera, otras en la más absoluta soledad; y eso no quiere decir individualismo sino responsabilidad de llevar las luchas colectivas a cualquier lugar donde no halleemos, porque somos colectivo precisamente si no lo olvidamos en ningún espacio de nuestra vida, por más solas que

nos sintamos, estemos o nos hagan sentir... Hay que descentrar la lucha, hay que mimetizarnos.<sup>29</sup> El poder es plural y la escuela puede aportar a desaprender lo que nos han enseñado del poder como ajeno a la gente del común. Nos han hecho interiorizar que no tenemos poder y eso es falso. Tenemos poder y más cuando nos juntamos; por eso, se aseguran de dividirnos. Por eso, nos obligan a creer que no somos poderosos... nos enseñan a no confiar en nuestro poder: en el poder del *Soy porque somos*.

Los procesos pedagógicos, de enseñanzas–apre(he)ndizajes, dentro y fuera de la escuela, son valiosos porque son posibilidades de concientizarnos, compartiendo pequeñas y poderosas recetas para la vida cotidiana, trucos para ser cada día mejores seres humanos... La cooptación puede ser más difícil si cada persona se sabe parte del somos sin abandonar su soy porque tiene conciencia que su ser está inscrito en ese somos, esté sola o en compañía... Quiero que cada persona que comparta conmigo un espacio de enseñanza–apre(he)ndizajes cambie mi vida cambiando la suya. Entendiendo cómo llegamos a este estado de cosas invivibles y cómo podemos re(de)construir nuestros diversos entornos, comenzando por nosotrxs mismxs.

Entendiendo cómo es que hay y habrá muchos espacios colectivos; pero, también demasiados en soledad y que, en cualquier circunstancia, lo que decidamos hacer nos afectará y afectará a nuestros diversos espacios de vida, individual y colectiva... No, no es sólo utopía, es que una persona revolucionaria lo es en todos los espacios, cuando cocina o lava, cuando se fija en cuánta agua gasta, cuando se cepilla los dientes, cuando se va a dormir y deja o no la luz encendida... cuando consume sin importar nada más que su gusto o cuando define no comprar algo porque reflexionó y llegó a la conclusión de que no lo necesita. Cuando en lugar de volver todo basura, recicla, reutiliza... cuando piensa si su hijo va a ser mejor persona por ir a un colegio privado o si, con todas las limitaciones de los públicos, lo coloca en éstos, convencida de que la educación debe ser para interrelacionarnos y no para aislarnos...

---

<sup>29</sup> Una de las lectoras de mi Comité Tutorial, la Dra. Delmy Tania Cruz Hernández, encuentra en esta y otras afirmaciones coincidencias con “una premisa de la Sexta declaración de la Selva Lacandona, emitida por el zapatismo un 1 de enero de 2006”. Aunque la declaración es de junio de 2005 (<https://enlacezapatista.ezln.org.mx/sdsl-es/>), luego de buscarla y leerla, por primera vez, a más de maravillarme, me reafirmo en lo absurdo de la citación extrema académica, dado que es posible que múltiples personas con experiencias de vida diversas, pero que comparten ciertos sentidos de lucha emancipadora, aún sin conocerse, pueden conceptualizar de formas similares.

Cuando en medio de limitaciones no buscamos sólo solucionar las problemáticas sociales para nuestra sangre sino también para las demás personas del entorno que, a la larga, también son nuestra sangre... cuando nuestra humanidad no es más que la humanidad de las demás personas con las que compartimos... cuando aprendemos a diferenciar entre errores y crímenes, cuando no permitimos que las diferencias sean usadas para tapar injusticias... eso forma parte de nuestra capacidad crítica de *hacer-saber-sentir-ser(nos)* lucha permanente por otros mundos, en y desde la cotidianidad...

Pero, si de lo cotidiano hablamos y como, casi siempre, en nuestras conversas, terminar no es más que otra forma de empezar, llega *Zami / Una biomitografía*, de la gran Audre Lorde (1982); la cual, en mi caso, asumiré como *auto-bio-mitografía*, para relacionarla con los apartados de este proceso que tengan que ver conmigo y con los fundamentos epistémicos de lo que llamo *micro-contra-genealogía* o *micro-contra(genea)lógica*, en tanto metodología pedagógica de militancia de la vida, *histórico-feminista-situada*, que está siendo, en la medida en que se va desarrollando.

Así, acepto, no sin resistencias, incorporar lo mítico en lo que, al *hacer-saber-sentir-ser(me)*, estoy *lecto-escri-viviendo*. Encuentro en ello, la posibilidad de apalabrar como mito eso que me sigue siendo incomprensible y, por tanto, inexplicable de la vida. Ese transformarse la materia en energía, que asumo es la vida, no sólo la humana, si no la vida toda en el planeta; no sé aún, si también fuera de él. Me explico o enredo más, complejizando con un ejemplo: nunca he entendido el sentido de la pena de muerte, no le encuentro lógica a gastar leyes en instituir la si, de todas maneras, todo ser viviente, al nacer, arrastra una condena ineludible de muerte.

Es decir, comprendo y acepto que somos comida para los gusanos y abono para las plantas; por eso, no hay cementerios donde la frondosidad de las plantas no tenga por contraste el esplendor de las flores... Aun así, al morir mi madre, lamenté no tener creencias, no sólo para descargar mi dolor, sino, ante todo, para aferrarme a un lugar en donde pudiera seguir comunicándome con ella. Estuvo, está y estará en mi *corazón*, mientras éste siga latiendo; pero, más allá de que acepto que somos materia que se transforma en energía, cuando digo sus dichos en voz alta, impostando mi voz para que se parezca a la de ella o al recuerdo que de la de ella albergo en mi memoria, me pregunto qué se hizo “esa” que ella era y que la hacía diferente de todas las demás personas... Yo me he inventado que, “esa” que ella era, es lo seguimos siendo, de formas diversas, nosotras, sus hijas, y, de otras formas, su hijo, mi único hermano.

Entiendo la anormalidad de esta CiCi, porque a ello apuesto: a ser anormal. A *lecto-escri-vivir* para re(de)construirme cada día, apalabrando ese esfuerzo abarcador de la compleja integralidad de la vida puesta en un lenguaje que, no por común, deje por fuera otras formas de nominar, de comprender, de transformar, de emancipar... todo lo cual, tiene mucho de mito, por lo utópico que puede considerarse mi intento de agrietar la institucionalidad desde adentro; de llevar la educación popular emancipadora a una escuela institucionalizada: el Colegio Rural Pasquilla – IED, en particular su básica secundaria y media (grados 6° a 11°), aunque el *Proyecto transversal “Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz”*, también integre a la educación inicial y la básica primaria (preescolar a 5°).

En esta *lecto-escri-vivencia*, aumentada por la pandemia, dos cosas fueron y siguen siendo importantes: continuar en contacto con la comunidad educativa y territorial (colegio más redes docentes) y resaltar la importancia de la oralidad como suma en el proceso *lecto-escri-viviente*. Pasemos a ejemplos concretos, *micro-contra(genea)lógicos*: tres cuentos; un artículo, que referencio, pero –por su extensión– no incluyo aquí; un retrato; dos relatos; seis audios; y un reporte de lecto-escritura.

Arranquemos con un cuento, donde somatizo de alguna forma la marca dejada en mi cuerpo por la cirugía de corazón abierto, a la que debí someterme el M-13/04/2021:

### EL PASO VACÍO DE LAS HORAS

Bogotá, D.C., 25 de enero de 2022

*El paso vacío de las horas... así había titulado en su mente, ese no tiempo transcurrido en ese no lugar donde llevaba internada 30 días ¿o eran 45...? ¿Cómo saberlo? Había sido retenida por negarse a dejarse aplicar la vacuna. Su condición médica le había permitido sortear los impases que se le habían presentado durante año y medio de pandemia. Pero, como decía su mamá: “no hay plazo que no se cumpla, ni deuda que no se pague”. Así, un día necesitó viajar y, a último momento, la detuvieron en el aeropuerto porque no contaba con el carnet de vacunación. Les explicó que, por sus problemas cardíacos, su médico le había recomendado no vacunarse dado que tenía que dejar de tomar anticoagulantes y antiagregantes plaquetarios durante siete días; tres, antes de la vacuna; el día que se vacunara; y tres, después... Ella había seguido su consejo o, mejor, se había aprovechado de su consejo para mantenerse a salvo de las vacunas; siempre con el argumento de: “estoy en postoperatorio de cirugía de corazón*

abierto...” y, para que no quedara duda de aquello, se destapaba el pecho y mostraba su cicatriz, sonriendo y atravesando los controles electrónicos justificándose: “el ruido, es por los hilos de titanio que

**Gráfica 5**



Placa radiográfica de mi tórax, post cirugía de corazón abierto, 2021.

Foto: Amalfi Cerpa Jiménez.

me regalaron de por vida en el Hospital 20 de noviembre de la Ciudad de México”. Su cicatriz, esa marca en su cuerpo que durante un no tiempo de angustias convirtió en un no lugar o en un lugar ajeno a sí misma; esa que evitaba mirar en el espejo y que comenzaba en la base de su cuello y llegaba hasta la puntita de esternón, pasando entre sus senos con una sinuosidad innecesaria... Esa a la que, cuando pasó la hinchazón, comenzó a querer y volver su más preciada señal de identidad. Esa que la había salvado de tantas inspecciones absurdas en cada aeropuerto, cuando los detectores de metal sonaban, como si fueran maquinillas traga monedas, cada vez que ella los atravesaba. Esa que la enorgullece, por ser marca de sobrevivencia en su guerra por la vida. Esa que consentía cada noche fría, rogándole que no doliera tanto. Su cicatriz, tantas veces salvadora, la había traído hasta este **no** lugar, ubicado no sabía ella dónde, desde hacía no sabía cuánto. Ahora sabía que la habían trasladado allí porque se seguía negando a vacunarse, aduciendo un dolor insoportable en su preciada cicatriz; ante lo cual, le habían dado todo tipo de analgésicos y como, para mantenerse en su versión de los hechos, seguía quejándose y pidiendo a gritos que le dieran algo para calmar su dolor, alguien creativo de la policía migratoria sugirió que la sedaran y así lo hicieron... Cuando despertó, no sabía cuánto tiempo había pasado y tampoco a dónde la habían llevado. Preguntó a otra persona detenida cuánto llevaba ella ahí y ésta le dijo: “yo llegué, parece que hace 20 días; aunque, no tengo certeza, y, usted, ya estaba aquí...” trató de seguir la conversación; pero, la mujer la miró con tanta animadversión que ella sintió temor de que la agrediera físicamente... Enmudeció. Pasado un rato, esa misma mujer se acercó, fingiendo tropezar con ella y le dejó un papel enrollado entre sus senos. Con disimulo como si se rascara la cicatriz, lo extendió contra el brasier y comenzó a leer: “nos pidieron no tener contacto contigo. Te consideran la jefa de un grupo anti-vacunas. Cuidate, yo he aceptado vacunarme y ahí me he enterado de que, de nada sirve tu oposición a vacunarte: ya te vacunaron...”

Otro cuento que me encanta y en que hago referencia a una peli francesa animada sobre la vida privada de los insectos, *Minuscule – La vallée des fourmis perdues*, y al Arcotete, uno de los bellos parques arqueológicos de SanCrist, lo incluyo porque –al no haberle colocado un título cuando

lo escribí– me permitió hacer otro ejercicio de *coautoría*, pidiéndole a lxs estudiantes que lo titularan... Así, esto de la autoría colectiva sigue cobrando realidades diversas y mostrando que en los procesos *GiGi*, lo *co* se va tejiendo de diversas maneras; unas, azarosas; y otras, planificadas. Al final, el título es resultado de los sugeridos por Jéssica Caicedo: “La vida más allá de la realidad”, y Angely García: “El poder de la imaginación”; ambas estudiantes de 1102, curso que yo acompañé en la dirección y en las asignaturas Ciencias Políticas y Económicas, Ciencias Sociales y Educación Ética para un Buen Vivir, en 2023. Al final, decidí mezclarles, como sigue a continuación:

### *MÁS ALLÁ DE LA REALIDAD ESTÁ EL PODER DE LA IMAGINACIÓN*

*Bogotá, D.C., 04 de noviembre de 2021*

*La primera sorpresa se la llevó al entrar al Parque Natural y leer que su nombre se debía al soldado francés Jean François D’Arcotete, quien se habría suicidado en ese lugar; no a la preservación de la memoria y el territorio ancestral, como ella había supuesto y pregonado a diestra y siniestra, sin tomarse la molestia de investigar... Sintió un golpe en la mandíbula de su ego que la hizo tambalearse. Todo un nocaut, en términos boxísticos. Su malestar de egolatría disminuyó al adentrarse en grutas repletas de estalactitas y estalagmitas, que hablaban de la antigüedad de las montañas rocosas, agujereadas por el paso del tiempo y la acción humana, que casi siempre va destruyendo todo a su paso. “Como el ego de mi sapiencia arqueológica”, pensó, un poco menos molesta consigo misma. Abí en medio de la oscuridad, apenas rota por un rayo de luz, estaba un árbol en cuyo tronco se había abierto y curvado hacia afuera, formando un círculo perfecto que acunaba en su interior un helecho, cuyo verdor contradecía toda lógica botánica. Ella habría jurado que el tenue rayo de luz era insuficiente para tan grandiosa exuberancia verde. “La naturaleza no deja de sorprendernos”, reflexiona en silencio. No sólo era la perfección del círculo sino la fosforescencia del verde helecho lo que la maravillaba. “Bueno, al menos tendré algo interesante que contar, cuando deba matizar mi vergüenza y reconocer que timé a muchas personas con la supuesta historia del nombre del Arcotete”, se dijo a sí misma; tratando de darse ánimos ante la inevitable burla que sufriría. Cuando parecía que ya nada podría sacarla de su congoja, vio una cuerda que señalaba el camino hacia otra gruta. Sus ojos no podían dar crédito a lo que veían: sostenida apenas por pilares muy delgados que colgaban de la nada, había una pequeñísima laguna aérea. La oscuridad total que imperaba imposibilitaba ver dónde estaba el cielo de la gruta. Se quedó atónita, viendo cómo el agua se mantenía hasta el borde, a punto de derramarse, en una tensa calma que le daba un cierto brillo de oleaje contenido. Se fijó en detalle y pudo distinguir que en el centro del lago había una serie de*

*diminutas islas, 81 comunicadas por puentes de palos diminutos, entretnejidos con hojas secas. Una construcción incesante de un ejército de hormigas arrieras, que incansables iban y venían de los distintos islotes al centro. Abí, en el centro, divisó un minicomponente completo, del que salía un ruido similar a la caída de agua, que ella había visto en la parte baja de la montaña, en donde corría, lógicamente, un riachuelo cristalino, formado por el agua que destilaba la ladera. Alrededor del aparato, cuya intermitencia lumínica le sorprendió aún más, un grupo de hormigas en romería dejaba ramitas y hojitas; luego de lo cual, con respetuosa venia, se iban retirando, avanzando hacia atrás para no dar la espalda al equipo de sonido, que ella asumió era una especie de dios al que las hormigas rendían culto... El movimiento brusco del auto hizo que se despertara. Se dio cuenta que había mezclado en su sueño el paseo por Arcotete con escenas de “Minuscule – La Vallée des fourmis perdues” una peli francesa que había visto cuando era niña. “¡Vaya falta de imaginación la mía!”, exclamó enfurecida. Nadie se atrevió a preguntarle qué pasaba...*

Y sí, nuevamente, sin buscarlo, otra definición de *poder*, como *capacidad creativa para decidir(nos) a... ir más allá de la realidad.*

Esos dos cuentos los escribí como participante de la sexta versión del *Mundial de Escritura*, una iniciativa virtual, de escritorxs argentinxs, a la cual accedí gracias a Alba Yaneth Niño Quintero, mi amiga, desde que nos conocimos en la Maestría de Estudios de Género, en mi querida UN, de la que también somos egresadas de pregrados de la Facultad de Ciencias Humanas: ella de Trabajo Social y yo de Historia. Lo que terminó juntándonos fueron las discriminaciones e injusticias que debimos soportar en un espacio como la Escuela de Estudios de Género, construida por personas que luchan contra éstas, dentro y fuera de la academia, pero en la cual la colonialidad sigue marcando las relaciones de poder...

Pasemos ahora, a mis viajes por el ciberespacio, donde ni siquiera me puedo aplicar el que considero el mejor cuento corto que haya escuchado en toda mi vida: “*tenía los ojos rojos de tanto buscar el amor en internet?*”; me lo contó Camila Bordamalo, una gran escritora colombiana, con quien tuve el enorme placer de compartir unas emisiones de *Lecturas compartidas*, el programa de la *UN-Radio*, en los 98.5 F.M. No estaba buscando el amor y tampoco lo encontré, pero logré platicar con varias personas interesantes. Con una de ellas escribí, en simultáneo, un textico sobre la diversidad:

## CUENTO COMPARTIDO

*San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 18 a 20 de noviembre de 2021*

*Rafel es catalán y le propone que escriban algo juntos. Acaban de conocerse en línea. –Ella: responde entusiasmada. –Él, pregunta: “¿quién comienza?” –Ella: “como quieras...”. –Él: “cobarde, entonces, empiezo yo”. –Ella: “¿podemos pasar a WhatsApp o aún no?” –Él: “eso lo decides tú, soy un caballero del siglo XIX...”. –Ella: piensa, sin decir nada, “¡los cobardes son los caballeros, de todos los siglos!”*

### I

*La luna llena se reflejaba en el río en medio de la sabana. Mil rinocerontes abrevaban en él. Un clan de leones los miraba golosos a la vez que con respeto. Detrás, una familia de mandriles, vigilantes pero sabedores de su fuerza, hacían de las suyas. Mientras, al otro lado de la orilla, a una cebra se le cayeron las rayas negras. Fue la primera cebra albina... Están en tierras bajas que conectan Cataluña con el norte costeño de Colombia, pasando por las llanuras africanas del río Unduem... Ella provenía de una tribu, donde se consideraba una maldición ser como era. Llevaba días y noches, no sabía cuántas, huyendo de la pena de muerte a la que la condenaron al descubrir su color. Se había salvado gracias a su abuela que le embadurnaba el hollín que dejaba el humo de la leña en el techo de la cocina. Desde que nació, su Abú engañó a toda la familia. Su primer grito estuvo seguido de una tiznada general; incluidas pestañas y cejas: su único pelambre. Ver una cebra albina no le extrañó. Ambas, al fin, encontraron su símil. Rinocerontes, leones y mandriles, enmudecieron...*

### II

*Un relámpago partió en dos el cielo y brotó la lluvia madre. El ella se acercó a la vera de la cebra. Ninguna se inmutó, sabían que ese haz de electricidad y luz había sellado su unión. Se pusieron a andar una al lado de la otra, el agua caía y se deslizaba por sus cuerpos, limpiándoles del pasado de sumisión. Empezaban un camino que, sin saber a dónde iba, debían seguir. El agua seguía corriendo por sus cuerpos, como torrentes en las montañas, arrastrando el lodo de la vergüenza impuesta, quedando ambas limpias y brillantes. Se diría que relucientes de libertad, dejando ver, a quien quisiera, el orgulloso interior de sus entrañas. Pasaron, las horas, días y semanas, andando por el camino, comiendo lo que encontraban y bebiendo de arroyos y fuentes, hasta que –pasada una colina y golpeadas por el sol, despertándose– por el este, les pareció ver... la sombra de la dos, que el girar mostraba distintas características: El ella-El lael, como dos caras de una misma moneda que, lanzada al cielo, retornaba de canto, imposibilitando a quienes se acercaban a verles, distinguir dónde comenzaba la una o terminaba la otra. Sin embargo,*

*ambas sabían que –para preservar su recién descubierta sinergia– era necesario atesorar las diferencias; porque éstas, como las cosas buenas, merecen cuidado, así se escondan a la vista de la gente. Ella creía en la existencia del alma, Ella no estaba segura de que el alma existiera ni, si ella tenía una, dónde quedaba. Saberse distintas e iguales les hermanaba, tanto como les separaba. La fortaleza de la unión de sus caminos estaba en ese dejarse ir, como si nada, como si todo, con la frescura de vivir cada día como si fuera el último y la certeza de que puede no serlo. Porque, como les enseñó la mutua Abú: de lo bueno, si poco, mejor...*

En San Cristóbal de las Casas, Chiapas, el 05 de marzo de 2021, comencé un texto con los apuntes para participar en dos webinarios: el primero, “La educación se transforma por los derechos y la igualdad de niñas y mujeres”, charla virtual organizada por la SED-Bogotá y la REDEG, el viernes, 05/03/2021,<sup>30</sup> y el segundo, “Las educaciones populares en los géneros y feminismos”, espacio de reflexión pedagógica de la Plataforma Movilización Social por la Educación, al que fui invitada por mi compañera del Movimiento Expedición Pedagógica Nacional (MEPN), Stella Cárdenas, el sábado, 06/03/2021.<sup>31</sup> El escrito lo titulé: “En nuestros propios términos...” y lo terminé en Bogotá, D.C., el 29 de septiembre de 2021. Será publicado, junto con “El paso vacío de las horas” en el volumen digital: *En tiempos de pandemia. Ser, hacer, sentir feminismo*, bajo el cuidado editorial de Tere Garzón. Por su extensión no lo incluyo; aunque, muchas de las reflexiones en él contenidas complementan las que hago acá.

En un evento de formación pedagógica organizado por SED-Bogotá, escribí muchos textos. Hay uno, en homenaje a mi mamá, que me gusta mucho y fue publicado en *Bitácora* (2021, p. 88), el libro de ese espacio, aunque se hayan equivocado y en lugar de mi apellido colocaron *Carepa*, que –curiosamente– es el nombre de una población en el Urabá antioqueño. Ya conté que, en Antioquia, también queda un pueblo con mi nombre y de ese departamento era mi abuela paterna, a quien no conocí, pues murió cuando mi papá tenía ocho años; pero, ese es otro cuento y de otra época. A continuación, el texto mencionado al inicio del párrafo y su audio.

---

<sup>30</sup> <https://www.facebook.com/Educacionbogota/videos/462936614840246>

<sup>31</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=GDlpIynZK0M>

## TIERRA DE PRINCIPIOS<sup>32</sup>



<https://me-qr.com/2F3mOakj>

*San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 11 de febrero a 08 de marzo de 2021*

*“En aquella tierra de principios [...]”<sup>33</sup> cada día, mi madre nos enseñaba las flores que crecían a la orilla de las ciénagas. La taruya servía de colchón para el aterrizaje de las garzas. Con cuidado, para no dañarlas, íbamos en la canoa hasta el centro de la laguna para recoger agua limpia. Agua que garantizaba la vida, dentro y fuera del playón. Luego, todo cambió, llegamos a un lugar donde el río marcaba el día a día. El horizonte de sabana se transformó en ribera eterna, donde la vida transcurría a plenitud y la muerte le complementaba, sólo de vez en cuando, llevándose a quienes habían vivido más de cien años. Ese río que había llevado a mi madre hacia abajo, hacia la mar de costa norte; luego, nos devolvió hacia arriba, hasta su nacimiento; porque, todo lo que nace, muere...*

Como parte del contacto con mi comunidad educativa y de mis reflexiones sobre la oralidad, además de “Tierra de principios” hay varios audios que considero importante incluir en esta tesis (*felicitación a la biblioteca público-escolar de Pasquilla, “Sintonizándonos” en viajes y conversaciones pedagógicas del MEPN*) y *análisis crítico de lectura N.º 8*); todos grabados por diversas razones: por ejemplo, porque se me dañó el computador y no tenía cómo presentar un reporte escrito de lectura; pensando en la importancia de la oralidad en el campo y en cómo motivar a lxs estudiantes a seguir, no obstante, las dificultades de conectividad; para mostrar que en el proceso de lecto-escritura deben existir sinergias entre quien escribe y quien lee.

---

<sup>32</sup> Escuchar, *Anexo 1*.

<sup>33</sup> Esta es una frase de Ben Okri, un poeta y novelista nigeriano en lengua inglesa, utilizada como detonante, para desarrollar diversos ejercicios corpo-lecto-escriturales en “Cuerpo: territorio ma\*estro\*\* Pedagogía para la memoria, la reconciliación y la paz a través del arte, 20 de enero al 25 de febrero de 2021, Mc-J, 15:00-16:30, Hora de Colombia, uno de los eventos pedagógicos organizados por las redes docentes de Bogotá, agrupadas en *EnRed.Andó*, y otras instancias de la SED-Bogotá.

Así, en “Contrastes de cuarentena, lado A” hay versos que riman en la métrica tradicional de la escritura y la lectura, consideradas como cuestiones separadas, y otros en los cuales el ritmo y gestualidad de la oralidad, en la lecto-escritura, es lo que da la rima. Cuando envié el texto, el coordinador Hans Ortiz, me dijo: “pero, profe, eso no rima”; luego, al enviarle el audio, su respuesta fue: “Está genial / Leído es otro cuento / [¿]Me autorizas a enviarlo a la biblioteca público escolar Pasquilla para que lo pongan en el altoparlante? / Sería chévere que los niños escucharan tu voz”.<sup>34</sup> De esta forma, le mostré porqué afirmo que el proceso es de lecto-escritura y no de lectura y escritura, por separado, como desafortunadamente se asume que es normal, dentro y fuera de la escuela...

### CONTRASTES DE CUARENTENA

*San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 29 de mayo de 2020*

#### LADO A<sup>35</sup>



<https://me-gr.com/XBe12CbR>

*Buenos días y buenas tardes y buenas noches también  
Habitantes de Pasquilla, Pasquillita, Santa Rosa y Santa Bárbara  
Va un abrazo solidario a quienes viven más lejos  
En los campos allá en Quiba y además en los Mochuelos  
Muy cerca del doña Juana, de lo urbano y otros cerros...  
  
Niñas, niños, jovencitas, jovencitos y abuelos  
Abuelitas parranderas, alpargaticas y nueros  
Nueras, madres y hermanas  
Padres, tías, primas y primos  
Hermanitos y madrinas, tíos, parientes y vecinos...*

---

<sup>34</sup> Comunicación personal, vía WhatsApp, del 29 de mayo de 2020.

<sup>35</sup> Escuchar, *Anexo 2*.

*Y en sólo dos palabras: familiares y vecinas  
Que si sumas otras más: amistades y padrinos  
Junto con esas personas que nos visitan a diario  
Y esas otras y otros más que pasan de vez en cuando  
Forman un cuadro completo de espacio comunitario...*

*Aquí del Rural Pasquilla, tu colegio tan querido  
Ese a donde diario ibas a hacer amigas y amigos  
También ibas a aprender y a enseñarnos de la vida  
De cómo el campo es vital, para vivirla, si es digna  
De cuando se suman manos, cuantos frutos da el trabajo...*

*De la ayuda entre parientes, de actividad en equipo...  
Sin importar si eres grande, si eres pequeña o mediana  
Siempre deberás saber que eres persona muy grata  
Con aciertos, embarradas, errores y ese algo más  
Que siempre aportas al grupo y al lugar donde tú estás...*

*Con la pandemia han llegado otras formas de saber  
También distintas maneras de hacer las cosas de diario,  
Los deberes en la casa, los oficios y los varios  
Hay que inventarse día a día otras maneras de ser  
Otros dichos y derechos, lecto-escrituras del hecho...*

*Garabatos parecían las letritas que tú hacías  
Y, sin embargo, con ellas, jugabas y te divertías  
Aprendías cosas muy grandes y otras más pequeñas  
Sucesos que eran recientes y otros de tiempo lejano  
Con ingenio y picardía tus vivencias construías...*

*Aquí desde la distancia, donde me encuentro estudiando  
No puedo olvidar que son mi gran familia extendida  
Una familia gigante, donde todas y cada una*

*Somos personas valiosas, solidarias y muy dignas  
Y que hacemos cada día lo mejor de nuestras vidas...*

*Este es un país inmenso, de cultura milenaria  
Que conocer he podido con profundidad precaria  
Por la pandemia COVID y el aislamiento parcial  
Que recomiendan guardar si un día queremos volver  
A disfrutar de una vida colectiva e individual...*

*Desde este territorio chiapaneco y tzotzil  
Y de otras comunidades de nombres que aún no aprendí,  
Sinceramente yo espero, poder llevarles al fin  
Muchos recuerdos bonitos y uno que otro huipil  
Para que nadie se siente que le olvidé por aquí...*

*Acá hay las plazas de mercados y chacitas en las calles  
Repletitas de verduras, frutas, elotes y frijol  
De coloridos tejidos, alebrijes y manjares  
Que sólo son superadas por chiles en variedades  
Habaneros, muy picantes, jalapeños y morrones...*

*Es por eso que les digo, que olvidarles no he podido  
Pues son grandes los afectos construidos por allá  
Con respeto solidario, empatía y equidad  
Que hacen que nuestra labor tenga gran significado  
Que resuene con gran fuerza, como el agua del Tunjuelo...*

*No importa que estemos lejos, la distancia no podrá  
Borrar los bellos momentos compartidos en verdad  
En las clases, la Maloka, las canchas y el Festival  
del buen vivir que requiere que no vayamos a olvidar  
que es nuestro compromiso: Reducir, Reutilizar y Reciclar...*

*Muchas frases faltarían para contar en total*

**Gráfica 6**



Sara Ovalle y Geraldine Marentes, terminando de adecuar las carteleras, realizadas por estudiantes de 801 y 802, en 2018, con la estrategia de las 3R (Reducir, Reutilizar y Reciclar).

Fotos: Amalfi Cerpa Jiménez.

*Todo lo vivido allá y lo comenzado acá  
Con pandemia o sin ella no paremos de pensar  
De crear, ni de cuidar, de respetar y soñar  
Es necesario cerrar este largo escrito ya...*

*No es cuestión de haber cambiado por ser estudiante acá  
Es que hay cosas bonitas que debemos recordar  
Vallenatos y rancheras, las coplitas y algo más  
Como el rock de las 3R, que ya nunca olvidarán  
Cuyo enlace les anexo, ya, para terminar:*

[https://www.youtube.com/watch?v=gKB\\_7MUPxT4](https://www.youtube.com/watch?v=gKB_7MUPxT4)

**LADO B**<sup>36</sup>



<https://me-qr.com/0Lg3P9pf>

*Ella se ha hecho fotógrafa. Le ha tomado el gusto a mirar desde la ventana y dispararle a todo aquello que se mueva y llame su atención, bajo el nuevo cielo de Bogotá. Junto a sus bellas fotos, envía sus palabras de rabia y desazón por su situación económica precaria. Ella es una muestra de las distancias e injusticias en esta ciudad. Está enferma de los ligamentos de su mano derecha. En medio de la tristeza, nos reímos diciendo que la derecha sólo sirve para hacer males, así que no afecta mucho si ésta le falla. Con el pulgar de su mano lesionada, a pesar del dolor, obtura la cámara de su celular. Registra cómo los amaneceres se adelantan, ahora que la contaminación ha cedido y el cielo brilla con esplendor, como si estuviéramos en tierra caliente... Con la pandemia Bogotá parece otra. Su cielo grisáceo se ha transformado en azul intenso y sus días, de cambio climático, son de intenso calor. Bogotá está cambiada y su gente también. Sus sectores siguen estando separados por las injustas diferencias sociales de siempre; ahora, más exacerbadas y visibles que nunca. Hay quienes pueden hacer cuarentena, porque se han ganado la rifa de los empleos públicos y privados, con cierta estabilidad*

---

<sup>36</sup> Escuchar, Anexo 3.

laboral. También quienes tienen recursos mal habidos, por corrupción... Algunas personas pueden acceder al teletrabajo. A las empresas les encanta poder trasladar a la gente parte de los costos de funcionamiento. Otras, la mayoría, siguen desempleadas. Ya no hay cómo decir que vender dulces en la calle es un empleo. Poco importa si en el DANE aparecen como empleadas. Ella es una entre esa mayoría. Hacinadas en covachas de plástico y cartón o en casas a medio hacer en las lomas de las barriadas de Ciudad Bolívar y otras localidades. Hay distancias aún en la pobreza. Un trapo rojo, a modo de bandera, anuncia en qué espacios no hay nada que comer... También está la decepción de gente venezolana que vinieron a ésta y otras ciudades creyendo que Colombia es el espejismo de paraíso que venden los medios de comunicación. Con la pandemia, bajo el cielo azul, se nota más la transformación del paraíso en infierno. No hay como salir a hablar mal de Venezuela y regalar Bolívares a cambio de una limosna. La gente que aparentaba ayudarles es la misma que les denigra. Ahora ha mermado el interés de rentabilizar el éxodo venezolano, salvo por el gobierno colombiano y sus áulicos. El sálvese quien pueda es la norma y junto al aplauso a los “héroes” de la patria de siempre, milicos y polochos, están quienes trabajan en servicios de salud precarios, en atención al público y a quienes brindan cuidados. Aplausos para quienes mueren, porque son héroes; pero, sobre todo, porque con sus muertes dejan de molestar, ya no protestan, ya no incomodan, ya no denuncian... son muertes bajo el nuevo cielo azul profundo de Bogotá... Ella está lejos, en otro país, casi en otro mundo; pero, en estos días, lo otro es muy parecido a lo uno. Privilegios, llaman al estar encerrada y solitaria. “Depende, del ojo con que se mire, todo depende” o algo así dice la canción de Jarabe de palo, un grupo de rock en español... Habla con su familia más de lo que lo hacía antes de la pandemia. Ya no hay tiempo para disgustos. Trata de sonreír y a veces lo logra. La vida ha dejado de tener certezas para ella y sus familiares. También para gran parte de la humanidad. Han aprendido a vivir como los perros: sin pasado y sin futuro, sólo presente. Al fin, el presente. Ella siempre protestó porque considera que una de las formas extremas de corrupción y estafa que hacen las élites es robarnos el presente, con la añoranza del pasado y el sueño del futuro. “Todo tiempo pasado fue mejor” y “el futuro es prometedor” son dos frases muy repetidas y naturalizadas. El presente siempre está hipotecado. Ahora, la pandemia hace que vivamos un día a la vez. “Cada día trae su afán”, esa es una frase más realista para este momento que ya dura más que un momento... Hay que pararse a comer, primero hay que cocinar. Parece que muchas personas descubren la cocina por primera vez en su vida. Ella lo ha hecho siempre; pero, ahora, le sabe distinto lo que prepara y come: es el sabor de la soledad... Piensa en cómo resolver la clase de mañana. Ella ayer era docente, ahora es estudiante. Su

*computador no funciona. Cada ocho días, algo le pasa y, hoy, no alcanzó a enviar el reporte de lectura... Se acuesta, pero no duerme, entre vuelta va y vuelta viene, idea una solución para el reporte: hará una grabación en el celular. En la mañana hace un esquema y graba varias veces un texto hablado, lo rima, lo entona y, cinco minutos antes de empezar la clase virtual, lo envía al WhatsApp de la maestra, mejor dicho, la doctora. Aquí se debe colocar el título académico de la persona, como muestra de respeto y distancia debida. "Susana distancia", dice el cartelito pegado en la combi, la buseta. Es la propaganda estatal sobre la distancia mínima que se debe guardar durante el confinamiento... Se siente agotada. ¿Para qué seguir lecto-escri-viviendo? ¿Qué sentido tiene? Para. Mira el cielo azul de Cafarnaúm. Se parece al de Bogotá, piensa. Compara las fotos. Dispara. No. Esta foto está demasiado gris. La borra. ¿Qué estará haciendo ella? Su otro yo, vuelve. El desdoblamiento ha terminado. Debe continuar, como si todo, como si nada. Ha decidido no volver a escribir. Mañana no existe y ayer ya pasó. Una montaña se interpone. Le parece conocida: es Pasquilla... Despierta. Era sólo un sueño, como los de antes. Pensó que escribía el cuento de su vida. Levanta la pantalla del computador. No hay nada escrito. Todo está en su cabeza; pero, no hay forma de que fluyan las palabras como en el sueño. Y ahora, ¿qué hacer? Debe entregar un texto para mantenerse unida a su comunidad educativa y territorial. ¿Cómo hacer para no fallarles? ¿Cómo hacer para no fallarse? Toma la decisión de su vida: cierra el computador; ella se ha hecho fotógrafa, **no** escritora...*

“SINTONIZÁNDONOS...”  
EN VIAJES Y CONVERSACIONES PEDAGÓGICAS DEL MEPN<sup>37</sup>



<https://me-qr.com/9UkNxdcp>

San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 28 de julio de 2020

---

<sup>37</sup> Escuchar, Anexo 4.

## FELICITACIÓN A LA BIBLIOTECA PÚBLICO-ESCOLAR PASQUILLA<sup>38</sup>



(<https://me-qr.com/mvDdrR3y>)

*San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 05 de junio de 2020*

## ANÁLISIS CRÍTICO DE LECTURA N.º 8<sup>39</sup>



(<https://me-qr.com/tqFC7nQm>)

*San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 30 de abril de 2020*

*Buenos días, Dra. Vélvet: anoche dormí muy mal, pensando cómo salir de esta crisis pandemial; y, entre sueños, yo soñaba una solución ballar, para tiempos de pandemia y el postgrado en general. Si ya no hay computadoras y la falla es mundial ¿cómo seguirle cumpliendo con análisis puntual, dando cuenta de lecturas y políticas a afirmar?; pues, “cuando el licor se acaba, los cunchos hay que tomar”; así lo dice en mi pueblo, un refrán muy popular.*

*Amalfi Cerpa Jiménez, quien le habla desde acá, San Cristóbal de las Casas, no se nos vaya a olvidar, hoy es 30 de abril de 2020, nomás.*

*Paso así a analizar ya los textos en conjunto, de la Lorena Cabnal y de la Adriana Guzmán, junto a la carnal Silvia Marcos y la Julieta Paredes. Todas ellas por juntito y también por separa’o, entre 2010, 2013 y el 2018, hacen una ronda larga, recorriendo territorios: van de Bolivia a Argentina, de México a Guatemala; utilizando la tele, los apuntes, la memoria. Dicen y se contradicen; pero, tienen algo clara:*

---

<sup>38</sup> Escuchar, Anexo 5.

<sup>39</sup> Escuchar, Anexo 6.

*ideas y categorías hay que tamizar ahora y comenzar a cernir, con la vida por cedazo y una apuesta cierta al fin: el feminismo ya debe trascender lo individual, terminar siempre con esos, incluyendo a las demás.*

*Así se pasa revista, por muchas que todo dan y que, ahora a grito pela'o, exigen las dejen ser, en igualdad de derechos que otros cuerpos diferentes, ya no por la pachamama como si fuera mujer sino como espacio-tiempo donde podamos caber quienes sudamos día a día y, cuidándola, cuidamos también a quienes nos cuidan, mientras cuidamos de sí, con afectos y algo más. Eso sí no negociamos aquello fundamental: nuestro es el territorio que debe dejar de ser decisión de otros poderes, que basan su hegemonía, en decirnos y obligarnos cómo ser y qué ponernos, en matarnos con sevicia y culparnos, tras el hecho.*

*Cada autora recomienda, ya no desde la teoría, si no desde la experiencia de una vida comunal: es tiempo de repensarnos y de volver a crear, desde sentires distintos, desde palabras que van del Quechua, Tsotsil y Aymara, a los dichos de otras más, con canciones y consignas, pañoletas y antifaz, que recuerdan las ancestras que en nuestras luchas están, por cosmogonías distintas y también para lograr el respeto a nuestros cuerpos, para el buen vivir hallar, para usar la pañoleta del color que vos querás, que si es verde pro-aborto, no se entienda que luchás para que la vida cese sino, al contrario, que estás porque la vida florezca allí donde debe estar, en ese otro territorio de disfrute ancestral, sin que por ello te obliguen a un patriarca venerar.*

*La comunidad es el centro que no se debe olvidar; este es nuestro feminismo, aunque diferencias hay; comunitario, sin duda; en movimiento constante y, por si no se ha entendido, anti-patriarcal, de base... Hilando fino en colores, con la memoria ancestral; muchas manos ayudando y con voces reclamando: ¡¡¡paren ya y para siempre feminicidios y ataques, contra quienes, día a día, luchando, mejores gentes nos hacen...!!!*

La literalidad en los significados, muchas veces, hace perder el sentido de las palabras. Esto acontece con los procesos de lecto-escritura, en donde al disgregarlos por la separación temporal que entrañan las acciones concretas de leer y escribir, no se saca ni siquiera la consecuencia lógica de que la conjunción “y” es sumatoria; llevando, de manera acrítica, a convertirla en la sustracción propia de la disyunción “o”. Con ello se pierde de vista que cuando dejamos de leer para escribir seguimos leyendo (lo que escribimos) y cuando paramos la escritura para leer seguimos escribiendo (lo que leemos) en nuestro ser, de muchas formas. A nivel pedagógico, leer y escribir,

como acciones separadas, se pueden religar, por ejemplo, escribiendo o reflexionando sobre lo que dejó “escrito” en quien lee, eso que se está leyendo, así literalmente no lo escriba...

Voy a un ejemplo extremo: la lectura en voz alta muchas veces es una forma fantástica de dejar inscrito (escrito) algo en quien escucha; es decir la voz tiene la capacidad de lecto-escritura en simultáneo, con la ventaja de ser más incluyente porque no necesariamente la totalidad de quienes participan del proceso necesitan de la visión. Eso sí, todas las participantes, ¡necesitan de la imaginación...! Como dirían los *dadaístas*: “imaginación querida, lo que más amo de ti, es que tú nunca perdonas!”. Romper esa literalidad de los significados y abrir espacio a diversidad de sentidos, fijándome en los pequeños detalles es parte de mi propuesta de *micro-contra(genea)lógica* o, si se quiere, *ilógica*, anticolonial de esta docente, militante pedagógica de la vida, *histórico-feminista-situada*, en lo descolonial.

## SEGUNDA PARTE.

DECIR–HACIENDO: una CiCi de autoría colectiva, *micro-  
contra(genea)lógica*, como apuesta emancipadora, para  
co–re(de)construir relaciones de poder  
en la escuela...

*Soy, porque somos...*

Comunidades afro

*Somos nuestras propias heroínas...*

Camila Armero, Charid Díaz,  
Derly Bermúdez y Verónica Cangrejo

Esta segunda parte está armada como una especie de *mola*<sup>40</sup> que va tomando forma en la medida en que va siendo y haciendo(se)nos sentir. *Mola* en la que, en este caso, sobre una tela vieja –que aún aguanta puntadas– se han ido cosiendo pedacitos nuevos, aportados por quienes han podido y querido sumarse a la costura de esta CiCi. La tela vieja la hemos aportado unas pocas docentes; la nueva, estudiantes con quienes nos hemos acompañado a aprehender, en distintos trayectos de enseñanza–apre(he)ndizajes. En este doctorado, he logrado apalabrar como CiCi, *micro-*

---

<sup>40</sup> Las *molos* son tapices, elaborados por las comunidades kunas, que habitan los territorios del Darién, en la frontera entre Colombia y Panamá, y en las islas coralinas de la costa atlántica del segundo país. Las entiendo como ideogramas hechos mediante superposición de formas recortadas en tela, cosidas a mano, sobre otra tela, más grande, que sirve de forma y base del tapiz.

*contra(genea)lógica*, eso que hemos venido haciendo y de lo cual esta tesis es sólo una parte de su sistematización reflexionada.<sup>41</sup>

Al igual que en la primera parte, en esta parte he dividido la narración en dos capítulos. En el tres, están explicaciones de cómo se fue **re**(des)estructurando esto que ahora se puede ir llamando **CiCi** y algunos ejemplos diversos de las formas en que hemos venido **re**(de)construyendo las relaciones de poder, en los procesos de enseñanza–apre(he)ndizajes, compartidos en el Colegio Rural Pasquilla. En el cuatro, está el análisis integral de uno de esos ejercicios (**des**)estructurantes de las relaciones de poder en la escuela, como son las 47 láminas con *Reflexiones ilustradas sobre mujer y equidad de género en Pasquilla*, realizadas en marzo de 2018, por estudiantes de ciclo 3 Contextual. Así, en esta *mola* multicolor, a más de huellas y formas que se ven están otras que, aunque no sean tan visibles, forman parte de las condiciones de posibilidad de su co–**re**(de)construcción...

---

<sup>41</sup> Otro ejercicio de sistematización de parte del proceso vivido en el Colegio Rural Pasquilla, es un texto escrito a seis manos y con el título “Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz: una experiencia colaborativa de pedagogía dialogante en el territorio rural”, publicado, en 2021, en: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2538>, como parte del libro *Trayectorias de un viaje por la investigación educativa desde el sentipensar de los maestros y maestras: experiencias en desarrollo del programa de pensamiento crítico*, pp. 71-95.

## CAPÍTULO 3.

### HUELLAS QUE SE REHACEN EN LA COMPLEJA INTEGRALIDAD DE UN BUEN VIVIR.

En este capítulo tres, el primero de la segunda parte, en un primer apartado, están algunas explicaciones de cómo he(mos) venido re(de)construyendo las relaciones de poder, con *praxis de co-hacer-saber-sentir-ser(entre)diversxs-iguales*; y en un segundo, algunos ejemplos concretos de los muchos ejercicios realizados en este proceso. La complejidad de integrar vivencias tan diversas hace que la secuenciación no sea lineal recta sino una especie de espiral, en donde se puede transitar tanto de forma continua como dando saltos en distintos sentidos. Las palabras no alcanzan a reflejar toda la valía de los procesos vivenciados; pero, tengo la esperanza de poder transmitir las alegrías, tristezas, tropiezos, certezas y, ante todo, las incontables preguntas que los mismos me(nos) han generado.

#### 2.3.1. PASOS QUE DEJAN HUELLAS MICRO-CONTRA(GENEA)LÓGICAS

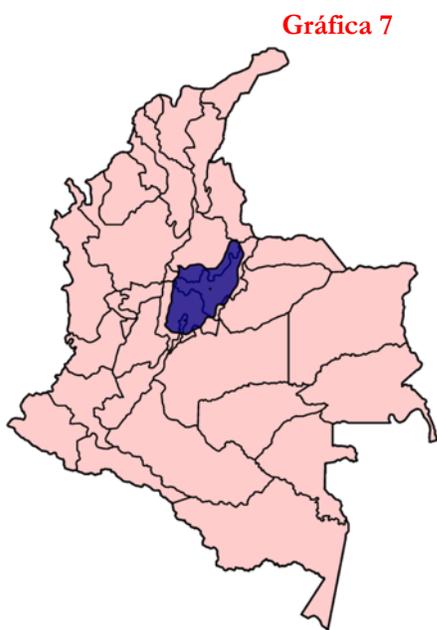
Al Colegio Rural Pasquilla llegué un martes, 1 de septiembre de 2015. Víctor Baquero, profe de Ciencias Sociales, me contó que se estaba organizando la fiesta de amor y amistad, que en Colombia se celebra el tercer sábado de septiembre.<sup>42</sup> La idea era hacer algo pedagógico ligado al proyecto transversal del que se encarga esta área. En ese evento me reafirmé en la importancia de aprovechar los espacios festivos, así sean celebraciones comerciales con las que no estemos de acuerdo, para motivar reflexiones profundas sobre nuestra cotidianidad, dentro y fuera del aula de clases. También debíamos sacar provecho de que, en Colombia, en casi todos los colegios, a Ciencias Sociales le cargan todas las cátedras, habidas y por haber, que se relacionen con convivencia, ciudadanía, derechos humanos, paz y similares, para influir en la cotidianidad de nuestro entorno escolar... Casi todo lo rumié en soledad porque, como estaba recién llegada,

---

<sup>42</sup> Esta fiesta es equivalente al día de San Valentín, que se celebra el 14 de febrero, en México y otros países; pero que, en Colombia, se le cambió de nombre y fecha, a finales de la década del 1960, por razones comerciales.

yo guardé prudente silencio, siguiendo el consejo de mi mamá: “a tierra donde fueres, haz lo que vieres” y, a veces, “es mejor que digan aquí corrió que aquí cayó”.

De esa forma, pasé los tres meses de 2015; pero, en enero de 2016, al comienzo del calendario académico, en las semanas de desarrollo institucional, como ya no estaba sola (tres maestras se sumaban al área: Isabel y Francys, de primaria y Dihann, de secundaria y media), en las reuniones de área de Ciencias Sociales, metía más la cuchara y planteaba una que otra idea sobre cómo integrar nuestras experiencias docentes con las cuestiones del área. En esas charlas comenzamos a hablar, por ejemplo, de cómo en la defensa del territorio rural se ligaba lo campesino y lo ancestral, en especial lo que las comunidades originarias denominaban como buen vivir; cómo



Ubicación del territorio muisca en Colombia.

**Gráfica 7**

nuestra labor debía motivar reflexiones al respecto e incidir en nuestra comunidad educativa para que el sentido de pertenencia a la institución no fuera en contravía de luchas de la comunidad territorial, sino que nuestros derechos y los suyos debían integrarse, incluidos los de la memoria ancestral muisca del altiplano cundiboyacense, en el que se ubica el colegio.

Dicho altiplano<sup>43</sup> comprende los actuales departamentos de Cundinamarca y Boyacá, ubicados en las cordilleras Central y Oriental, dos de las tres ramificaciones en que se trifulca la Cordillera de los Andes, al entrar a Colombia. Las comunidades originarias Muisca, al igual que otras comunidades andinas comparten muchas costumbres y tradiciones, como el uso del maíz y la ligazón material e inmaterial con la tierra o el agua, centro de la cosmogonía muisca. Esa memoria ancestral ha venido integrándose a las reivindicaciones indígenas de Buen Vivir, *Īe Cho* o Buen Camino, en muisca o chibcha.

En nuestro caso, las reflexiones sobre estos temas parten de los procesos políticos de Ecuador y Bolivia; pero, como la búsqueda es continua, nos fuimos encontrando con docentes que le

---

<sup>43</sup> [https://es.wikipedia.org/wiki/Muisca#/media/Archivo:Mapa\\_Imperio\\_Muisca.PNG](https://es.wikipedia.org/wiki/Muisca#/media/Archivo:Mapa_Imperio_Muisca.PNG).

apostaban a ligarlas con los procesos reivindicativos de comunidades muiscas en nuestro territorio. En 2017, en uno de nuestros recorridos por el territorio rural nos acompañó Samuel Acevedo, docente de Ciencias Sociales, quien se reconoce como muisca. Es una deuda seguir tejiendo comunicación con compañerxs docentes que llevan varios años trabajando en pedagogías propias, en especial el Colectivo Pedagogías Ancestrales (<https://pedagogiasancestrales.org/2017/03/27/primer-entrada-de-blog/>).

Otra reflexión, ligada a lo anterior, se centró en por qué los proyectos transversales que deberían ser espacios donde se integrasen docentes de diferentes áreas de conocimientos, en la práctica, terminaban desapareciendo lo transversal y cada área siendo encargada del proyecto que más se relacionara con ella. Entre otras cosas, estuvimos de acuerdo en que hacer realidad la transversalidad implicaría no sólo una organización distinta de los tiempos escolares sino un cambio de prácticas e imaginarios entre quienes integramos la escuela; por lo cual debíamos buscar maneras creativas de desarrollar nuestra labor. Como Víctor se encargaba de la emisora escolar, pensamos que esa era una oportunidad para hacer transversalidad, entre comunicación y nuestras apuestas en Ciencias Sociales. Así nació el *Proyecto transversal “Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz”* (PT–SDDHP).

Dicho proyecto tuvo sus antecedentes en estrategias y actividades realizadas por el equipo de democracia del Colegio Rural Pasquilla, antes de 2016, año en que el proyecto se estructura para desarrollarlo entre 2017 y 2021, y toma el nombre actual, con el liderazgo de un equipo de maestrxs, en un proceso colaborativo de preescolar a grado once, donde cada integrante de la comunidad educativa ha podido apre(he)nder–enseñando y enseñar–apre(he)ndiendo a SABER cómo HACERnos mejores SERes humanos, respetuosxs de las diferencias y contrarixs a discriminaciones e injusticias. En el liderazgo compartido, cada cual aporta, además, todo aquello que puede y quiere. En mi caso, uno de mis aportes extra ha sido el diseño gráfico de todas las piezas de promoción que hemos usado, lo que normalmente se llama identidad corporativa: logotipo y su aplicación en el piso de la Maloka, botones, esferos, lápices, borradores, diplomas, ponchos, ruanas, camisetas, pendones del festival, etc.

Entre quienes iniciamos dicho proceso cabe mencionar a Dihann Alexis Penagos López, Francy Yulieth Gómez Tocarruncho e Isabel María Martelo Prada, maestras de primaria, las dos últimas, y Yelixa del Carmen Toloza Díaz, de bachillerato, Jornada Tarde, al igual que Francy; Dihann,

Isabel y yo, éramos de la Jornada de la Mañana, junto a Adriana Cruz, del área de Humanidades, una docente provisional, quien resultó ser del Partido Socialista de los Trabajadores (PST), mi militancia trotskista. Siendo de Sociales, Víctor definió salir del proyecto e integrarse al del área de Humanidades, por su relación con la emisora. Dihann se trasladó a la IED Cundinamarca, un colegio en la zona urbana; Francy, al de la vereda Mochuelo Alto; e Isabel se jubiló, por problemas de la salud; Yelixsa, se fue a Papayal, Bolívar, el pueblo donde yo nací (otra coincidencia) y de donde es su pareja. En este momento, sólo yo continúo en el Rural Pasquilla. Dihann y Francy, siguen siendo dos de mis mejores amigas y compinchas pedagógicas.

Con este proyecto transversal apostábamos, apostamos y seguiremos apostando, por la búsqueda y convergencia de prácticas e imaginarios de enseñanza–apre(he)ndizajes para el cuidado de la vida, el cuerpo y la naturaleza, dentro y fuera del aula de clase. Para ello, hemos trabajado en la integración de la comunidad educativa y territorial alrededor de la concientización sobre derechos y deberes humanos, la *resignificación* de valores e identidad institucional y el ejercicio de capacidades de ciudadanía y, para mí, de *campesanía*. Así, desde 2016, cada año, hemos liderado la conformación, elección y gestión del Gobierno Escolar y la institucionalización del *Sendero pedagógico para el buen vivir*, con el *Festival del buen vivir: por la amistad, la paz y la reconciliación*, los *Recorridos por el territorio rural*, los *Equipos de Mediación para la Convivencia Pacífica* y la *Maloka*, como espacios reales y simbólicos de buen vivir,<sup>44</sup> en cuya construcción y mantenimiento ha sido vital el aporte mancomunado de docentes, estudiantes y otras personas de ambas comunidades.

Con “*Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz*” nuestro objetivo estratégico ha sido y es apropiación, reconocimiento y respeto por el territorio rural, sus habitantes y tradiciones positivas, como contribución hacia una sociedad incluyente, respetuosa de las diferencias y contraria a discriminaciones e injusticias. Para ello propiciamos, dentro y fuera de las aulas de

---

<sup>44</sup> Ver *Anexo 7*: texto de este proyecto en su versión de 2018, dado que cada año en las semanas de desarrollo institucional, se hacen los ajustes que cada área considere pertinentes. Así, del PT-SDDHP, hay versiones escritas en cuya elaboración participé desde 2016, cuando lo estructuramos, hasta 2020, cuando inicié este doctorado. Ahora, en 2023, nuevamente retomé el proceso con la planeación, realización y evaluación del 8° *Festival del buen vivir: por la amistad, la paz y la reconciliación*; y participando en el PRIMER FORO EDUCATIVO RURAL DE BOGOTÁ, realizado en el colegio el 27 y 28 de octubre de este año, en el que participaron la gran mayoría de colegios rurales de la ciudad. <https://docs.google.com/presentation/d/1sIoTHsf861aZyHS5ppT-7q6MqoMX0mor/edit#slide=id>, en este enlace se puede observar una galería fotográfica de actividades del proyecto, entre 2016 y 2018, que también aparece referenciada, al final de este texto, como *Anexo 8*.

clase, prácticas de alimentación saludable, afectividad, alegría, creatividad, cuidado-autocuidado, empatía, equidad de género, participación democrática, respeto, responsabilidad y solidaridad.

Dicho proyecto tiene soporte legal en la Resolución 800 de 2015, “Por medio de la cual se adopta el *Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género (PETIG) 2014–2024 en la Secretaría de Educación Distrital*”, logro de la Red de Docentes para la Equidad de Género (REDEG), lo que me genera una sensación de ambigüedad; porque, aunque soy consciente que, como afirma Bárbara Biglia (2012, p. 207), se precisa “romper la falacia de la necesidad y suficiencia del uso del *género*, para hacer investigación feminista”; al mismo tiempo, debo aceptar que la institucionalización de la categoría *género*, en Bogotá, sigue abriendo una pequeña grieta para las luchas feministas por una educación no sexista, en un gremio tan heteropatriarcal como el docente, no obstante ser tan feminizado.

Pero, aún en un espacio como el nuestro, con aciertos y errores, una debe persistir, resistir y re-existir, así la realidad, muchas veces nos deje sin aliento y con la sensación de estar dando siempre dos pasos adelante y varios hacia atrás. Por ello, entablo constantemente con lxs estudiantes diálogos sobre género, feminismos y opresiones que vivimos muchas personas, pero que se materializan de forma más brutal en los cuerpos de mujeres y personas feminizadas... Así, en un programa de la radio escolar del colegio se nota cómo es de difícil esta disputa conceptual y cómo, no obstante, es un alivio que, al menos, logremos entablar conversas y debatir sobre temas tan trascendentales en la vida cotidiana como el sexismo, el racismo y el clasismo.<sup>45</sup>

La REDEG es uno de los colectivos docentes a los que pertenezco. La misma se formó oficialmente en 2013, como parte de los esfuerzos por lograr la transversalización de la equidad de género en la educación de Bogotá. Desde 2015, es instancia consultiva de la SED-Bogotá, para desarrollar: 1) consultoría para la gestión del PETIG; 2) acciones para la transformación de la cultura y la convivencia escolar; 3) acciones para la transformación curricular; y 4) visibilización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de maestras.

---

<sup>45</sup> Escuchar, *Anexo 9*: audio del programa de Radio MIX, la emisora escolar del Colegio Rural Pasquilla, donde se dedican tres estudiantes a discutir sobre el tema; integrando, además, entrevistas pregrabadas a varixs docentes.

Formo parte de esta red desde finales de 2015, como una de mis apuestas para agrietar la institucionalidad hegemónica y aportar a que no se despoliticen las luchas pedagógicas feministas. Estar dentro de ella, me permite cuestionar y cuestionarme por qué y cómo es que el *género*, como categoría nacida en el feminismo, en el ambiente escolar de Bogotá, se está vaciando de su potencial político contra-hegemónico. Por ejemplo, en muchas IED, el 8 de marzo, en lugar de la conmemoración del Día Internacional de las Mujeres Trabajadoras, se celebra “el día del género”, para que todxs intercambien regalos, en general, inscritos dentro del consumismo más despiadado y acrítico. O, el 19 de marzo, día de san José, una fecha religiosa católica, celebran el “día de hombre”, en un acto heteropatriarcal de despolitización de la *equidad de género*, que, en la práctica, despoja a esta categoría de su sentido de lucha feminista.

Así, para mí, la Resolución 800 de 2015 y la existencia misma de la REDEG, en la cual hago parte del Equipo Dinamizador, es un logro de las luchas feministas en Bogotá, en las cuales hay disputas conceptuales y, por tanto, políticas, entre otras cuestiones, sobre cómo adelantar nuestras luchas en la escuela o sobre significados, significantes y sentidos, de las mismas. Ser integrante de esta red, al igual que del Movimiento Expedición Pedagógica Nacional (MEPN) y del Círculo de Pedagogías Emancipadoras (CIPEM), ligado a nuestro sindicato base, la Asociación Distrital de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación (ADE), filial de la Federación Nacional de Educadores (FECODE), e incluir la *equidad de género* en el proyecto transversal, hacen parte de mis apuestas pedagógicas, en tanto luchas políticas feministas.

Porque, aunque entiendo que –como afirma María Inés Castro (2019, p. 14), “en el contexto de críticas a la categoría de género y de reafirmación de lo que es la investigación feminista, [citando a Scott, el *género*] «parece ajustarse a la terminología científica de las ciencias sociales y se desmarca así de la (supuestamente estridente) política del feminismo, [en el sentido que] no comporta una declaración necesaria de desigualdad o poder, ni nombra al bando (hasta entonces invisible) oprimido»”–, en el caso del antes mencionado proyecto, la categoría *equidad de género*, sigue siendo útil para la visibilización y comprensión de nuestras luchas por una *educación no sexista*. Es decir, la manera cómo se asuma o no la categoría *género* implica cuestiones epistémicas, metodológicas, ontológicas y, ante todo, políticas, al ubicarlo o no como parte de las *relaciones de poder*. De ahí, la importancia de contextualizar la vigencia de su utilidad, tal como lo plantea Joan Scott (2011, pp. 95-101).

Junto a los proyectos transversales, en las semanas de desarrollo institucional, también se estructuran los de ciclo, las mallas curriculares y los planes de área, en trabajo colaborativo entre docentes de las diversas áreas de conocimiento, para secundaria y media, y lxs maestrxs de preescolar y primaria, de acuerdo con lo permitido y orientado por la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994. Es decir, los proyectos se hacen para complementar, transversalizar, integrar, otros conocimientos y saberes, al currículo particular de áreas y asignaturas. Se estructuran, desde la autonomía institucional, que permite que los procesos educativos y pedagógicos puedan ser adecuados a las características de las instituciones escolares y sus entornos concretos.<sup>46</sup> En el Colegio Rural Pasquilla, hay cuatro proyectos de ciclo: Exploratorio, Conceptual, Contextual y Projectivo; uno cada tres grados, como dije antes. La construcción se pretende colectiva; pero, en general, la tarea recae sobre unas pocas personas, mayoritariamente, mujeres.

Los proyectos transversales<sup>47</sup> abarcan todos los ciclos y, en teoría, deberían estar integrados por docentes de diversas áreas y asignaturas; pero, en la práctica se asigna –por cercanía de conocimientos– a una sola área, para que los lideren lxs docentes de la misma. Lxs maestrxs de preescolar y primaria son integradxs a las diversas áreas y sus respectivos proyectos transversales. El área de Ciencias Sociales, a la cual pertenezco (así acompañe asignaturas fuera de ésta, como Educación Artística, Educación Ética o Educación Religiosa), lidera el proyecto encargado de transversalizar la educación para la democracia, los derechos humanos, la justicia y la paz.

En mi caso, principalmente, he acompañado al ciclo 3, aunque he participado también en la construcción del proyecto de ciclo 4. El *Proyecto de ciclo 3 Contextual “Razonando, ando y desando, por Pasquilla”*<sup>48</sup> se estructuró teniendo en cuenta que este es el ciclo del entorno, propicio para el

---

<sup>46</sup> La Ley 115, Art.77, permite que, en uso de la autonomía escolar, en el Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) que en las instituciones rurales se denomina Proyecto Educativo Institucional Rural (en adelante PEIR), se puedan organizar áreas en los diferentes niveles, introducir asignaturas electivas o adaptarlas a las necesidades específicas de cada institución.

<sup>47</sup> La Ley 115, Art. 14, dispone que las instituciones educativas públicas y privadas, están obligadas a desarrollar proyectos pedagógicos transversales en: 1) aprovechamiento del tiempo libre; 2) enseñanza de la protección del ambiente; 3) educación para la democracia, los derechos humanos, la justicia y la paz; 4) educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía.

<sup>48</sup> Ver *Anexo 10*: texto del proyecto en su versión de 2018, dado cada año en las semanas de desarrollo institucional, se hacen los ajustes que cada área considere pertinentes. Así, del PC3C–RADP, hay versiones escritas en cuya elaboración participé desde 2016, cuando lo estructuramos, hasta 2020, cuando inicié este doctorado. En este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=DVjlAcGQ6Gk>, minutos 00:09:20–00:10:25, está contenida la participación

reconocimiento del contexto, de las interdependencias y contradicciones entre procesos individuales y colectivos, en donde es fundamental entender los lazos que se tejen entre texto y contexto. La competencia central de este ciclo es razonar, a través de operaciones mentales, como abducir, deducir o inferir e inducir, para cuyo desarrollo es significativa la solidaridad, la autonomía, el interés por el estudio, cuidado y auto-regulación, diálogo, afectividad... Por ello, la autobiografía [para mí, *auto-bio-mitografía*] es una estrategia esencial para poner a prueba habilidades comunicativas y de interacción social, que coadyuven a abrir caminos para comprender y preservar del entorno.

En lo cognitivo, cada estudiante construye y usa esquemas y conceptos para expresar su realidad, distinguiendo lo real y lo posible, realizando desde allí operaciones formales y apoyándose en su pensamiento concreto para ir pasando a otros niveles de abstracción, asociando conectores de lógica multivalente, como conjunción, disyunción, implicación o equivalencia. De esta manera, accede al pensamiento hipotético-deductivo, pasando de la lectura textual a la contextual, en sus construcciones de sentido, escritas y orales, en lo simbólico y lo no verbal.

La mayoría de lxs estudiantes de este ciclo pasan por un *momentum* en el que, a las relaciones y tensiones entre las dimensiones cognitiva, afectiva, social, praxiológica y comunicativa, se agregan cambios significativos en sus rasgos personales, físicos y psicológicos, lo que impacta significativamente sus relaciones intra e interpersonales –en especial con personas adultas– a nivel familiar y escolar, casi siempre, con cuestionamientos más explícitos a la autoridad. La resignificación corporal por la que atraviesan requiere de conceptos contextualizados para asociar sexualidad y cuerpo con nociones de responsabilidad, respeto, equidad y empatía. De ahí que sea vital enseñar(nos)les a apre(he)nder y apre(he)nder–enseñando(nos)les, a saber, cómo hacer(nos) ser(es) humanos, que construimos ciudadanía y *campesanía* incluyentes, respetuosas de las diferencias y contrarias a discriminaciones e injusticias.

La relación que yo he intentado que establezcan entre sexualidad y cuerpo con nociones de responsabilidad, respeto, equidad y empatía, tiene el sentido de motivarles a entenderse y

---

de estudiantes del ciclo 3 Contextual, integrantes de los Equipos de Mediación para la Convivencia Pacífica (EMCP) del PT-SDDHP, en la *Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela*, organizada por el Movimiento Expedición Pedagógica Nacional, una de las redes docentes de las que soy integrante.

aceptarse, dado que, si “una no se quiere, ¿cómo puede pedirle a alguien más que le quiera?”. En ello, juega un papel fundamental lo contextual y la capacidad creativa de convertir las dificultades en oportunidades de enseñanza–apre(he)ndizajes de, en y para, la vida. Así, como la mayoría vive en hacinamiento habitacional, se les motiva a conocer el territorio rural y apropiárselo como parte de su identidad cambiante, a sentirse que pertenecen a éste, así éste no les pertenezca. Tratando de romper la lógica de privatización; pero, ayudándoles a respetar y hacer respetar su cuerpo, como su territorio más cercano de pertenencia. A ser detallistas, a observar con cuidado y cuidarse, cuidando el territorio, con pequeñas cosas, como el cuidado de las plantas en la Maloka, espacio real y simbólico de buen vivir.

Entre las discriminaciones e injusticias, sobre las que reflexiono con lxs estudiantes, por ejemplo están: dichos sobre la incapacidad de las niñas para destacarse en matemáticas; ignorar a alguien, por desaseo, sin tener en cuenta su situación económica familiar; el saludo masculinizado de “niños”, invisibilizando a niñas y demás personas colocadas en el lugar de lo feminizado; la repetición descontextualizada de temas que poco o nada tienen que ver con nuestras vidas, exigiendo la memorización acrítica de contenidos vacíos, con el concomitante maltrato a quienes se les dificulta la “obediencia porque sí” y la generación de apatía en ellxs, como mecanismo de sobrevivencia... En últimas, trato de reflexionar, casi a diario, sobre el problema del maltrato que enseña a quien es maltratadx a que, para sobrevivir, debe buscar a quien maltratar, en el entendido de que siempre habrá alguien que sea menos, que deba someterse; y a considera que, quien no lo logra o no se somete a esa lógica de la crueldad, no sirve o no es capaz...

Ese es un nivel de análisis, que lleva a reflexionar, a algunxs, sobre lo que viven fuera de la escuela. A veces, hay quienes buscan charlar para “capar” o evadir clase; pero, en lugar de tomármelo como una actitud contra mí, les hago recapacitar, sobre las injusticias y discriminaciones, grandes y minúsculas de nuestra cotidianidad. Incluso, de forma extrema: por ejemplo, preguntándoles qué quieren hacer y cuando hay quienes dicen que no quiere hacer nada, entonces les digo a quienes se muestran dispuestxs a algo que su labor es recoger los números de madres, padres y/o acudientes de quienes, al no querer hacer nada, dejarán de respirar y por tanto morirán; luego, a las personas dispuestas deberán entregar cadáveres cuando sus familiares lleguen. Así, entablo conversaciones sobre temas difíciles, como la muerte o la sexualidad, que normalmente, son asumidos, con tanto tabú y morbo, por lo institucional hegemónico.

Sobre el proyecto transversal integrado al modelo de pedagogía dialogante, está el texto “Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz: una experiencia colaborativa de Pedagogía Dialogante en el territorio rural”, un ejemplo de *coautoría* hecha a seis manos (Dihann, Francy y yo), en el que cometimos el error de no mencionar a lxs estudiantes como autorxs. Es posible que no nos lo hubieran permitido, por las restricciones legales y demás trabas editoriales; pero, debimos haberlo intentado. Sin embargo, nada sobra en los procesos de enseñanza–apre(he)ndizajes y, como decía mi mamá, “echando a pique, se aprende...” De ahí, la necesidad de no volverla a embarrar y buscar la forma de incluirles en este texto, para honrarles más allá de mis reflexiones sobre la *coautoría* y los procesos de lecto-escri-vivencia, con sus aportes, sin importar quién escribe, lee, hace una gráfica o presta su imagen para una foto.

Como experiencia pedagógica colaborativa, con el PT-SDDHP, hemos venido construyendo espacios pertinentes para la enseñanza–apre(he)ndizaje de la Resolución Pacífica de Conflictos y la vivencia comunitaria de la democracia, los derechos humanos y la paz. Esto ha implicado reconocer que conflicto, paz, identidad, derechos humanos, deberes, territorio, campo, ciudad, participación democrática, asertividad, creatividad, alimentación saludable, respeto, responsabilidad, solidaridad, felicidad, empatía, equidad de género, cuidado y autocuidado, más que conceptos son realidades que ameritan una práctica cotidiana para el encuentro y reconocimiento mutuo de diferencias y similitudes entre quienes integramos la comunidad educativa y territorial, valorando que una de nuestras mayores similitudes es nuestra diversidad.

Mi experiencia en Resolución Pacífica de Conflictos básicamente es impulsarles, mediante el diálogo, a que quien agrede se coloque en el lugar de la persona agredida. Cuando es una cuestión desproporcionada y recurrente, y quien agrede no hace ningún esfuerzo para dejar de agredir; entonces, sobre todo a las personas en mayor vulnerabilidad, les motivo a reflexionar sobre la diferencia entre agredir y defenderse; así, les enseño pequeños trucos de defensa personal. Las conversas busco desarrollarlas en dos niveles: público y privado, siempre propendiendo porque prime lo público. Me explico, para que aprendan a dejar la vergüenza y que por esto terminen agrediendo o dejándose agredir para agradar o no perder “prestigio”, les hablo en privado; pero, con la consigna de que, si ofenden a alguien deben repararle; por ejemplo, no agredir en público y luego ir a presentar excusas en privado sino presentarlas públicamente.

Son varios los ejemplos de cómo hemos ido haciendo más consciente el senti-pensar que todo lo que hagamos, dentro y fuera de las clases, debe reflejar nuestras apuestas colectivas, en tanto enseñantes y apre(he)ndientes permanentes. Así, con lo del lenguaje incluyente, aprovechamos el saludo: “buenos días niños” para reflexionar sobre el *borramiento* simbólico de las mujeres, llevando a que muchas niñas ya no respondan tal saludo y, si la persona recién llegada cae en la trampa de preguntar o, peor aún acusarles de “maleducadas”, ellas les responden, por ejemplo: “usted no me saludó a mí; ya que al decir: “buenos días, niños”, como yo no soy niño, sino niña, no tenía por qué responderle...” Por supuesto, hay personas que lo aceptan como su error, otras que se lo toman a broma y otras más que responden con abuso de poder, en cuyo caso intervengo, llevando la conversa hacia cómo podemos ir desaprendiendo aquello que no nos sirve para ser mejores personas...

Otro ejemplo está en la manera como he venido estructurando mis planeaciones semanales.<sup>49</sup> No sé explicar muy bien por qué, ni cómo, todo lo que se atraviesa en mi día a día, lo integro en los procesos de enseñanza–apre(he)ndizajes. Y eso mismo intento enseñar–apre(he)ndiendo con cada estudiante. La planeación anexa corresponde al tercer período de 2018 y en ella integro las asignaturas para cada grado (grados 6º, 7º y 8º) con los proyectos transversal y de ciclo 3 Contextual junto a un proceso de Investigación Acción Participativa (IAP), con las estudiantes de la Universidad Distrital, Camila Santa, Lina Muñoz y Wendy Rincón; todo lo cual está sujeto a un proceso de *Auto-Co-Hetero-Evaluación*<sup>50</sup> (ACHE), como parte del pensamiento crítico para lograr Apre(he)ndizajes Significativos Contextualizados Basados en las Personas y fortalecer la pedagogía dialogante, el modelo pedagógico del colegio que, mezclándole con el *buen vivir*, llamo *pedagogía dialogante para un buen vivir*, base de lo que he(mos) venido configurando como CiCi.

Uno más, está en cómo me(nos)les impulso a que ejercicios académicos, inductivos, deductivos y abductivos, como mentefactos (propios de la pedagogía dialogante) o crucigramas y cartografías, sean llevados e ilustrados libre y creativamente a formas concretas de aportar al

---

<sup>49</sup> Ver, *Anexo 11*: planeaciones, para el 3er. período de 2018, del ciclo 3 Contextual (grados 6º, 7º y 8º).

<sup>50</sup> ¡Ahhh... las palabras y su maravillosa forma de sorprenderme! Gracias a esta CiCi, *hetero* ya no sólo es un prefijo que designa lo diferente o distinto, sino que es necesario contextualizar cómo su uso ha devenido en supremacía de una diferencia para anular las diferencias mismas en su diversidad...

cuidado de sus(nuestras) vidas en la tierra (apropiaciones que me(nos)les lleve hacia una *pedagogía dialogante para un buen vivir*); proponiendo actividades cotidianas de ahorro de energía o menor generación de basuras, para luchar contra el calentamiento global. Una praxis pedagógica y educativa que, a más de ligar teoría y práctica, pueda constituirse en enraizamiento de una cotidianidad escolar, como la vida misma que es y no sólo como formación para ésta.

### 2.3.2. HUELLAS QUE VAN SEÑALANDO UN CAMINO CiCi

Pasemos a algunas muestras concretas de diferentes ejercicios reflexivos ilustrados, desarrollados bajo esa misma lógica, o mejor, ilógica co-re(de)constructiva, de la *pedagogía dialogante para un buen vivir*, o lo que ya voy pudiendo nombrar con más certeza como CiCi, *micro-contra(genea)lógica*, que me ubican como militante pedagógica de la vida, *histórico-feminista-situada*, en lo descolonial. Comencemos con un ejemplo del ejercicio de apropiación de la planeación hecha voluntariamente por cada estudiante; es decir, la forma cómo cada quien busca hacer suyos los temas a tratar en cada período, comenzando por la misma planeación propuesta.

Gráfica 8  
Apropiación planeación, 2019.



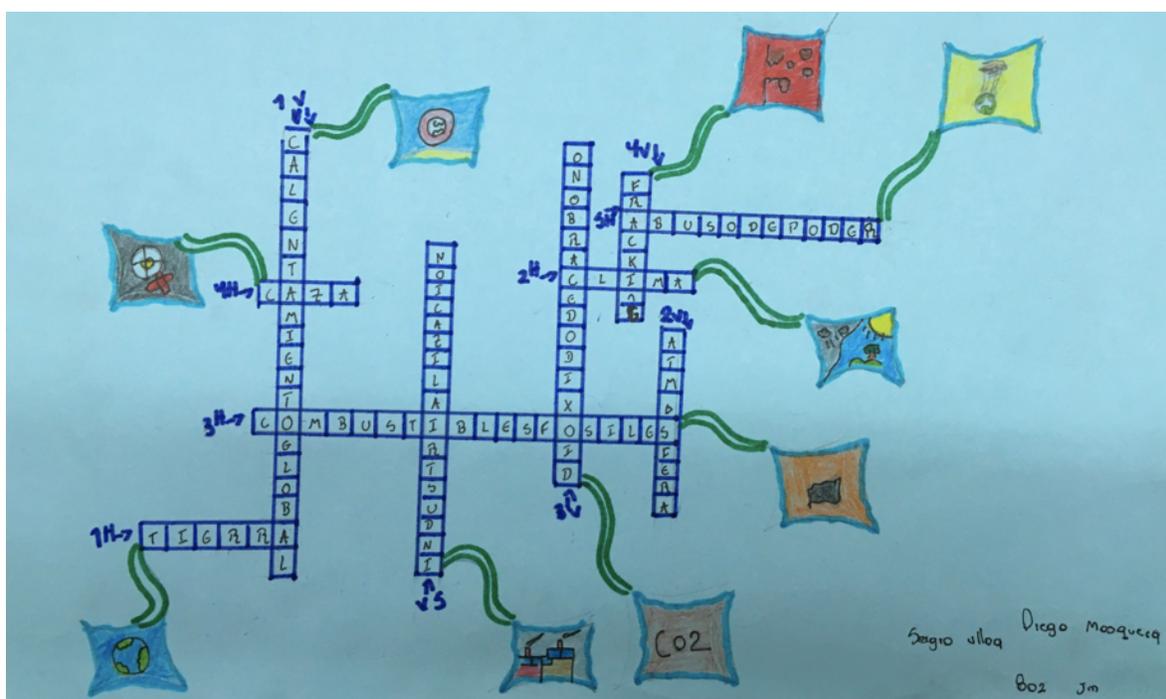
Apropiación de la planeación: Diego Mosquera Lozano, 2019-1P, y Sergio Ulloa Abril, 2019-3P, ambos del curso 802.

Foto: Amalfi Cerpa Jiménez.

En cuanto a ejercicios inductivos, deductivos y abductivos: cartografías, crucigramas y mentefactos, propios de la pedagogía dialogante contextualizada o *pedagogía dialogante para un buen vivir*, comencemos por un crucigrama elaborado por Diego Mosquera y Sergio Ulloa, quienes encontraron la manera de ubicar conceptos que relacionan el abuso de poder como formas de destrucción del planeta; vinculando calentamiento global o actividades como la caza y el *fracking* con el uso de los combustibles fósiles, en textos acompañados de sus respectivas ilustraciones o dibujos.

### Gráfica 9

Crucigrama sobre abuso de poder y calentamiento global.

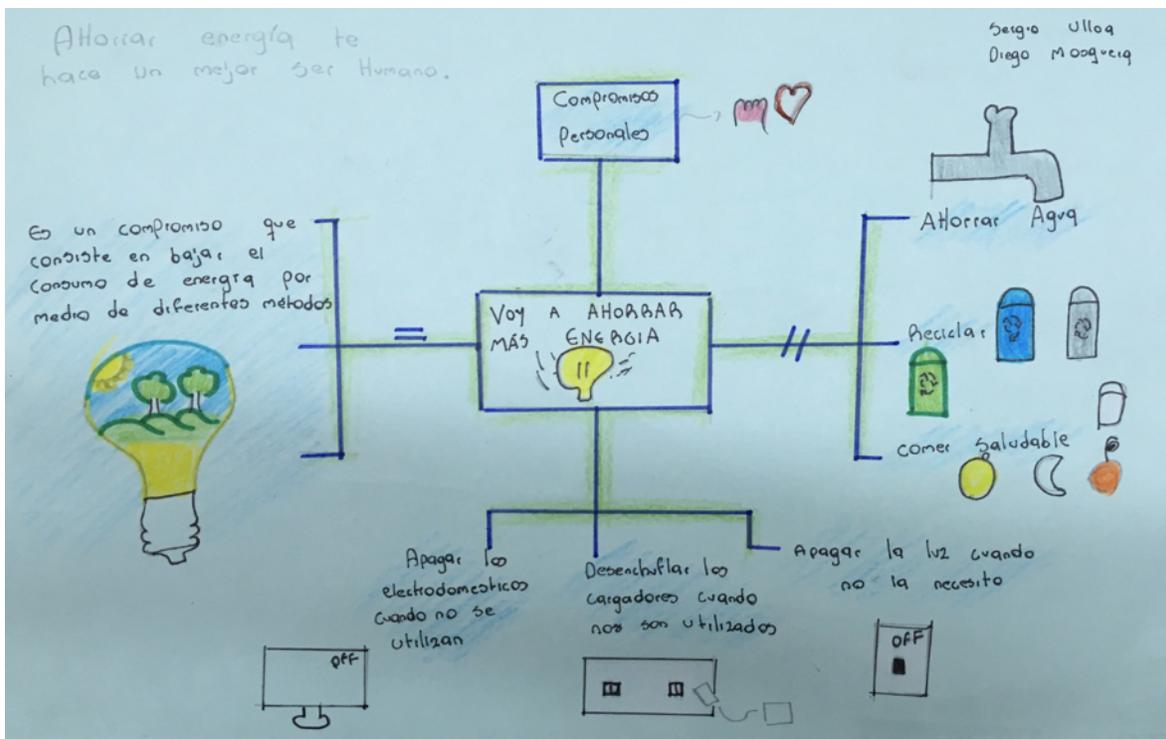
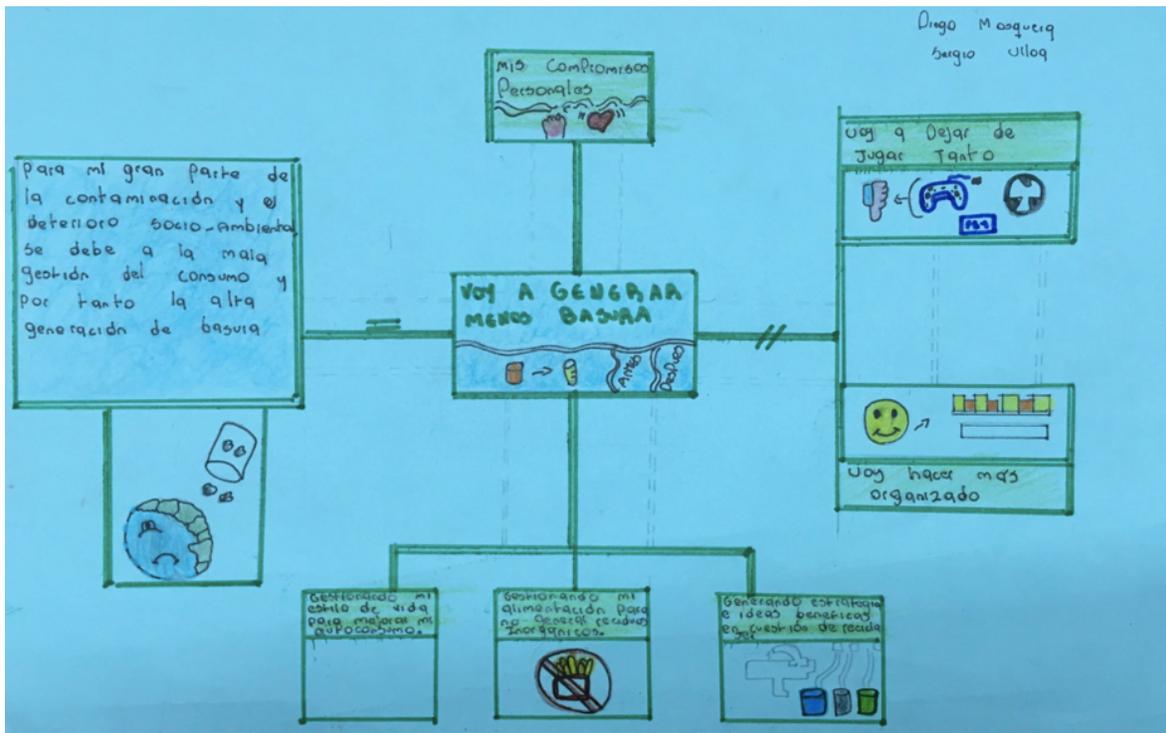


Crucigrama realizado por Diego Mosquera y Sergio Ulloa, de 802, en 2019.

Fotos: Amalfi Cerpa Jiménez.

Pasemos a dos mentefactos ilustrados de compromisos cotidianos para ayudar al cuidado de la vida en el planeta, mediante ahorro de energía y menor generación de basuras. Los mentefactos son estrategias pedagógicas y didácticas para apre(he)nder—enseñar a razonar (inducir, deducir y abducir), supra-ordinando (arriba), iso-ordinando (a la izquierda), infra-ordinando (abajo) y excluyendo (a la derecha), en relación con el concepto central del que trata el ejercicio, mediante una gráfica en donde dicho concepto se ubica en el centro.

Mentefactos sobre ahorro de energía y menor generación de basuras.



Crucigramas realizados por Diego Mosquera y Sergio Ulloa, de 802, en 2019.  
Fotos: Amalfi Cerpa Jiménez.

Sigamos con una muestra de los ejercicios de IAP que mencioné antes, como ejemplo de lo que integro en la planeación que anexo, al final de esta tesis. Los mismos se desarrollaron durante 2018 y 2019, siendo orientados junto a Lina Muñoz, en el curso 601, en 2018; mismo 701, en 2019, cuyas piezas gráficas finales que se pueden observar a continuación:

**Gráfica 11**

**IAP sobre Problemáticas socioambientales del territorio rural, 2018–2019.**



Tríptico de cartografías resultado de la IAP sobre problemáticas socioambientales, realizada por estudiantes de 601 en 2018; en su gran mayoría, lxs mismxs de 701 en 2019.

Fotos: Amalfi Cerpa Jiménez.

**Gráfica 12**

**Detalle de las cartografías sobre Problemáticas socioambientales del territorio rural, 2018–2019.**



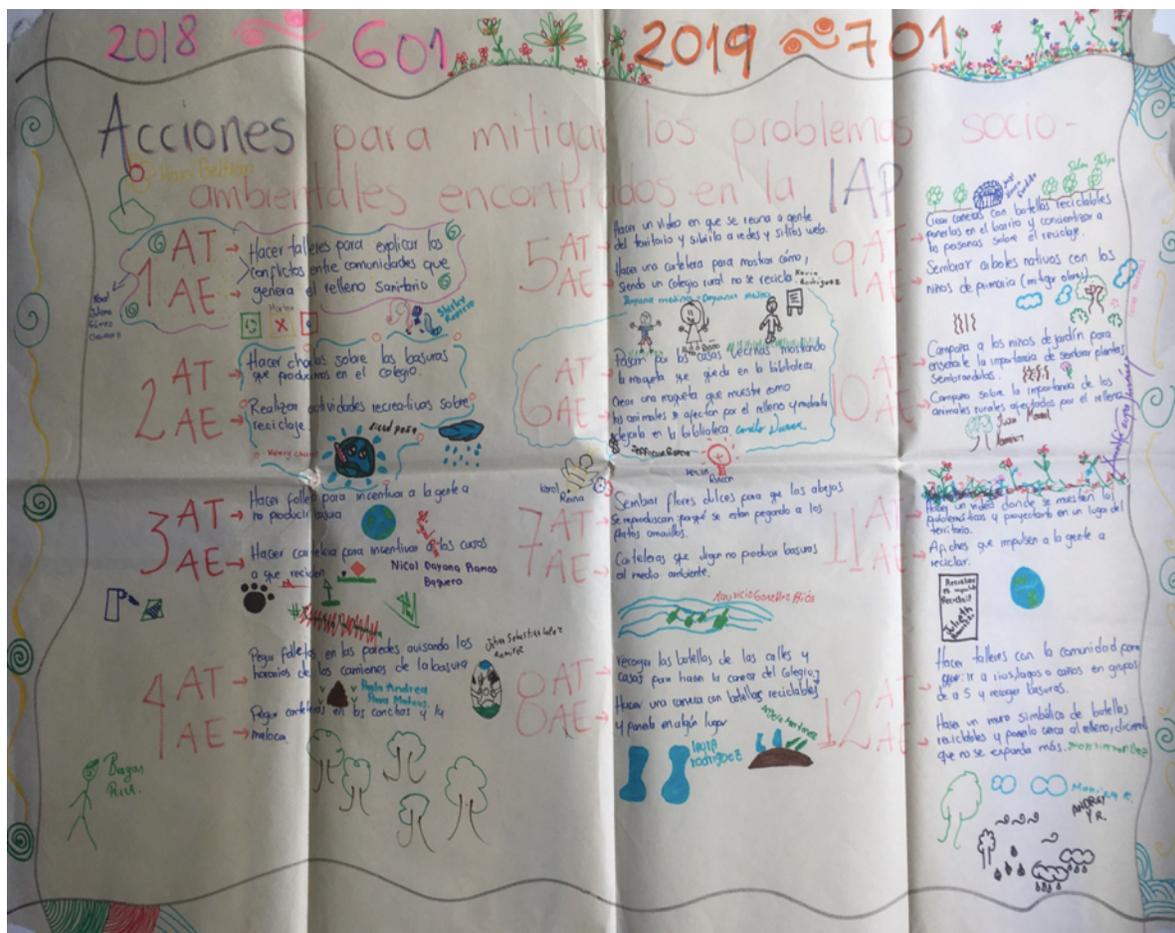
Una de las cartografías resultado de la IAP, detalle del gráfico 11.

Fotos: Amalfi Cerpa Jiménez.

En todo el ejercicio IAP es de resaltar la centralidad que tienen los problemas que causa el basurero, mal llamado *Relleño Sanitario doña Juana*, como referencia gráfica de todo el curso, agrupados en tres equipos diferentes, conformados por ellos mismos, según sus afinidades. Así, personas de diferentes veredas y barrios, con mayor o menor cercanía al basurero, lo ubicaron como el problema central que desencadenaba otros, como la contaminación de las aguas, superficiales y subterráneas, del aire, de los alimentos y otros cultivos; a su vez, desencadenantes de enfermedades de todo tipo, en personas y animales. Por supuesto, no faltó la referencia a la violenta represión de que fuimos objeto cuando protestamos contra la injusticia *geo-discriminadora* (clasista, racista) implicada en que nuestro territorio haya sido convertido en el basurero de la ciudad.

**Gráfica 13**

**Acciones propuestas para mitigar los problemas socioambientales encontrados en la IAP.**



Cartografía de acciones propuestas para mitigar las problemáticas socioambientales, encontradas en la IAP, realizada por estudiantes 601-2018 – 701-2019.

Foto: Amalfi Cerpa Jiménez.

Al final, luego de presentar las problemáticas sociales, cada equipo propuso Acciones Territoriales (AT) y Acciones con Estudiantes (AE) para tratar de mitigarlas: las AT, involucran a la comunidad territorial; y las AE buscan que quienes participaron de la investigación propongan y realicen acciones concretas en la escuela, buscando que, al menos, cada persona sea consciente de la importancia de su participación en las dificultades y en las posibles soluciones. Es de resaltar, como un elemento del proceso y no como una cuestión aparte, anodina o menor, que –en la elaboración de las piezas gráficas finales de la IAP– estudiantes y docentes a cargo, participamos en igualdad de condiciones. Durante dicho proceso, además de estas piezas, cada equipo utilizó distintos elementos para indagar y recolectar información, como los celulares; haciendo evidente la inutilidad de pelear por su uso en el aula de clases, ya que su utilización no les distrajo, sino que potenció su trabajo.

Pasemos a otro ejemplo con estudiantes de este ciclo 3, con quienes también realizamos muchos ejercicios de autobiografía, desafortunadamente sus vidas han sido marcadas por personas que forman parte de esa lógica de violencia de larga duración a la que me referí en el capítulo uno. En la primera, una estudiante narra sus vivencias de alegría con sus familiares y la tristeza del asesinato de un tío; en la segunda, un estudiante narra la historia de su abuela y sus tristezas; en ambas, están presentes la migración a Bogotá de sus familias; todas, habitantes de Ciudad Bolívar.

**Gráfica 14**

**Historias de vida auto biografiadas por estudiantes del ciclo 3 Contextual, en 2019.**



Historias de vida auto biografiadas por estudiantes del ciclo 3 Contextual, en 2019.

Fotos: Amalfi Cerpa Jiménez.

Ante el dolor narrado y tanta capacidad de reinventarse la vida, una sólo puede brindar silencio respetuoso y cuidadosa escucha, para acompañar, sin *revictimizar*, antes de orientar sobre dónde y cómo pelear por sus derechos, cuidando que una indiscreción no les coloque en más peligro... Los dos ejemplos antes graficados, son únicamente una muestra de algunas de las historias de lxs estudiantes y sus familias del Colegio Rural Pasquilla. Nuestras historias se cruzan y hacen parte de una manera distinta de co-re(de)construcción-validación de conocimientos y saberes, en donde el cuestionamiento a las relaciones de poder hegemónicas se cruza con el que hacemos a las que *praxitamos* entre nosotrxs. Por eso, por ejemplo, el desplazamiento forzado no es un tema del que simplemente hemos leído o debamos leer en algún texto, sino que es algo sobre lo que reflexionamos porque, por injusticia sistémica, social, *geo-discriminadora*, es parte de lo que hemos vivido, desde antes de tener uso de razón o, incluso, desde antes de nacer...

**Gráfica 15**

**Acuerdos y compromisos de planeación participativa, Día E-R.**



Trabajo de planeación participativa realizada con madres, padres y/o acudientes, del curso 601, en 2018.

Fotos: Amalfi Cerpa Jiménez.

Pero, esas realidades familiares no deben quedarse sólo en ejercicios de aula, entre estudiantes y docentes, sino que es necesario que la integración se extienda a la comunidad educativa y territorial, para que puedan ser verdaderas prácticas cotidianas de buen vivir. Por ello, con algunos de sus integrantes, madres, padres y/o acudientes, de 601, a quienes acompañé en la dirección de curso, en 2018, durante la realización del *Día E*<sup>51</sup> (para el colegio, *Día E-R*, por

<sup>51</sup> Estrategia del Ministerio de Educación orientada a la planeación participativa de los procesos de los planes educativos institucionales, en cuya ejecución de actividades cada colegio puede hacer uso de su autonomía.

nuestra condición Rural), elaboramos las piezas gráficas que acaban de observar, con compromisos y acuerdos, centrados en un Decálogo de Buen Vivir (alimentación saludable, cuidado-autocuidado, creatividad, democracia, empatía, equidad, felicidad, responsabilidad, respeto y solidaridad).

Precisamente, como espacios de integración, más allá del aula, las actividades del proyecto transversal están presente cada año, durante todo el calendario escolar, y sirven para reflexionar sobre temas fundamentales y en diversas apuestas didácticas, como, por ejemplo, las *Coplas contra la discriminación y el trabajo infantil*, elaboradas en 2018:

**701** (autoría: Iván Darío Gómez; Declamación: Iván Gómez, más Johan López, Karol Gómez, Nataly Rodríguez y Juan Manuel Ramírez (601), integrantes del Equipo de Mediación para la Convivencia Pacífica, del ciclo contextual).

*Todos somos iguales,  
gordos, flacos, altos, bajos,  
así que no discriminemos  
porque todos somos humanos...*

*Discriminar a una mujer  
por ser madre soltera  
sin darse cuenta  
que es mucha su berraquera...*

*Como hermanas y hermanos  
debemos todos compartir,  
sin discriminar a nadie  
qué bonito sería vivir...*

*No debemos permitir  
el trabajo infantil  
porque niñas y niños  
son el futuro de este país...*

*Es el trabajo infantil  
tema de nunca acabar,  
pues ni el mismo gobierno  
pone fin a tanta maldad...*

*Nosotras, niñas y niños,  
no debemos trabajar  
lo que sí debemos es  
ir al colegio a estudiar...*

*No podemos seguir viendo  
a niñas y niños cargar bultos,  
porque como todos sabemos  
eso es trabajo de adultos...*

*Gracias a nuestras maestras  
hemos logrado aprender  
que al trabajo infantil  
no nos debemos someter...*

702 (autoría: Sergio Ulloa Abril. Declamación: Diego Mosquera, Emily Delgadillo, Sara Cangrejo, Sharit Velásquez, William León, Ximena Correa y Diego Mosquera, también integrantes del mismo equipo de mediación.)

*Si esta sociedad  
queremos mejorar,  
entonces lo primero,  
es no discriminar...*

*La niñez es para  
jugar y estudiar,  
pero hay muchos  
que les ponen a trabajar...*

*El trabajo infantil  
debemos parar,  
niñas y niños a estudiar,  
para que en Colombia  
haya más profesional...*

*No debemos discriminar,  
ni creernos demasiado,*

*ayudar a otras personas  
nos hace más humanos...*

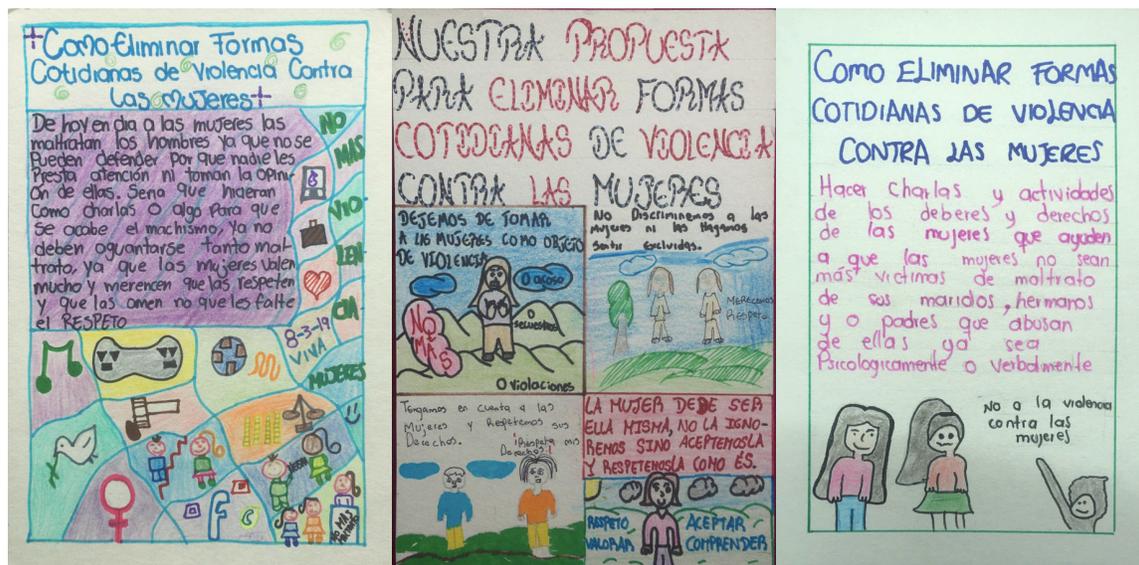
*La discriminación  
debemos controlarla  
y con equidad  
podemos terminarla...*

*En Colombia todavía  
hay niñas y niños trabajando,  
mientras en los colegios  
hay docentes esperando...*

*No discriminemos  
porque podemos  
recibir distintos tratos,  
por eso invito a respetar  
y cumplir los derechos humanos...*

También son ejemplo de esta intención reflexiva constante sobre la realidad, las propuestas sobre cómo eliminar formas cotidianas de violencia contra las mujeres. Niñas, niños y jóvenes tienen la capacidad para plantear alternativas sobre este tipo de problemáticas que claramente les afecta, dado que en general, el adultocentrismo es parte del heteropatriarcado que les coloca en el lugar de la vulnerabilidad. Las luchas feministas para garantizar nuestro derecho a una vida libre de violencias no pueden tener un mejor espacio que las aulas escolares, tanto para prevenirlas, como para aportar posibles soluciones de cambios culturales, a corto, mediano y largo plazo. El gráfico 16 es una muestra de toda la creatividad puesta en juego, aun para tratar un tema tan doloroso.

Propuestas sobre cómo eliminar formas cotidianas de violencia contra las mujeres.



Muestra de material didáctico elaborado por estudiantes del ciclo 3 Contextual (grados 6º, 7º y 8º), en 2019.

Fotos: Amalfi Cerpa Jiménez.

Cartografías de buen vivir, ciclo 3 Contextual.



Muestra de cartografías evaluativa del tercer Festival del buen vivir y la Malokiña, realizadas por estudiantes de 801, en 2018.

Fotos: Amalfi Cerpa Jiménez.

En 2018 y 2019, el trabajo sobre *buen vivir* se materializó en cartografías donde se relacionan los procesos abductivos, deductivos e inductivos, propios del ciclo contextual, con el territorio, representando tales relaciones en los recorridos que hacen entre sus casas y el colegio o jugando en viajes imaginarios que iban de sus cuerpos hasta el universo y de éste a sus cuerpos. Las cartografías varían según el grado escolar (6°, 7° y 8°), pero en todas está presente ese gusto por lo que hacen, ese sentido de no hacerlo simplemente por una calificación, como se puede observar en las gráficas 17, 18, 19 y 20.

**Gráfica 18**

**Cartografías de buen vivir, ciclo 3 Contextual.**



Muestra de cartografías del recorrido entre sus casas y el colegio, realizadas por estudiantes de 601, en 2019.

Fotos: Amalfi Cerpa Jiménez.

**Gráfica 19**

**Cartografías de buen vivir, ciclo 3 Contextual.**



Muestra de cartografía evaluativa del cuarto Festival del buen vivir, realizadas por estudiantes de 601, en 2019.

Fotos: Amalfi Cerpa Jiménez.



validación de conocimientos y saberes, desde unas lógicas otras o, lo que es lo mismo, pequeños pasos que van dejando huellas *micro-contra(genea)lógicas*.

Gráfica 21

**Aprender-enseñando a apreherer sobre alimentación saludable.**



Muestra de material didáctico elaborado por estudiantes del ciclo 3 Contextual (grados 6°, 7° y 8°), en 2019, año en que el centro del festival fue la alimentación saludable.

Fotos: Amalfi Cerpa Jiménez.

Así, todas las actividades se integran a la filosofía de un buen vivir en la cotidianidad, bien por períodos o anualmente, como sucede con el *Festival del buen vivir: por la amistad, la paz y la reconciliación*, que realizamos en el día mundial de la paz (21 de septiembre) o en una fecha, en día hábil o laboral, cercana a la misma, como uno de los espacios reales y simbólicos de convivencia del *Sendero Pedagógico para un buen vivir*, estrategia central de “*Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz*”. Espacios en los cuales se comparten actividades deportivas y culturales, reflexionando sobre las mismas. En el caso del festival, cada año, por ejemplo, se enfatiza en la importancia de una alimentación saludable y de la resolución pacífica de los conflictos. Las reflexiones se hacen, tanto a partir de las vivencias del evento como con la ayuda de material

didáctico elaborado por lxs estudiantes, según el énfasis acordado para cada versión, como se muestra en las imágenes anteriores, elaboradas en 2019.

En la siguiente gráfica, el logo del proyecto; mismo que aplicamos en piezas gráficas: pendones del festival, manillas y botones que se dan como recuerdo en el mismo, o en el piso de la *Maloka*, lugar físico central, simbólico y real, del *Sendero pedagógico para un buen vivir*.

Gráfica 22



Logo del Proyecto transversal "Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz", diseñado en 2017, utilizado en la identidad corporativa de distintos espacios del Sendero Pedagógico de Buen Vivir.

Conceptualización y diseño del logo + fotos: Amalfi Cerpa Jiménez.

Como todo tiene que ver con todo, en 2018, como parte de la implementación del modelo de pedagogía dialogante se formula una pregunta anual, para cada ciclo, además de una por cada uno de los tres períodos del año escolar. Así, para el ciclo 3 Contextual, la pregunta general fue: ¿cómo es nuestra relación con el entorno rural?, y las preguntas por período: en el 1º, ¿qué conocemos o nos gustaría conocer del entorno rural?; en el 2º, ¿cuáles son nuestros deberes y derechos en el territorio rural?; y en el 3º, ¿cómo nos transforma y transformamos el entorno rural de Pasquilla?

En mi caso, esas preguntas integran además contenidos de áreas y asignaturas con los del proyecto transversal, centrado en participación democrática, derechos humanos y convivencia pacífica, buscando apropiación, reconocimiento y respeto por el territorio rural, sus habitantes y tradiciones positivas, como Apre(he)ndizajes Significativos Contextualizados Basados en las Personas, que nos posibiliten un buen vivir.

Así, en marzo de 2018, en el primer período académico de ese año, bajo el liderazgo de estudiantes de grado once, acompañando al curso 601, elaboramos junto a estudiantes de séptimo y octavo, las *Reflexiones ilustradas, sobre mujer y equidad de género en Pasquilla*, cuyas fichas de análisis integral se incluyen en el capítulo cuatro de esta segunda parte. El ejercicio colectivo fue realizado a partir de la pregunta general del ciclo 3 Contextual: ¿cómo es nuestra relación con el entorno rural? + la pregunta del período 1º: ¿qué conocemos o nos gustaría conocer del entorno rural?

Gráfica 23

Exposición de las *Reflexiones ilustradas, sobre mujer y equidad de género en Pasquilla*.



Ángela Martínez y Dayana Medina, de 601, observan el resultado del trabajo colectivo en el que ellas participaron, expuesto a la comunidad educativa y territorial, en marzo de 2018.

Foto: Amalfi Cerpa Jiménez.

En la imagen anterior, una muestra de la exposición de las antes mencionadas reflexiones, para algunxs, autorreflexiones, en las cuales –además de entretener texto y contexto, núcleo del proyecto del ciclo 3– ligamos el madrinazgo y padrino, como ejemplos cotidianos de buen vivir. Dichas reflexiones se hicieron sobre *hacer-saber-sentir-ser* de unas habitantes específicas del

territorio rural de Pasquilla, aprovechando el hecho contextual de la conmemoración del *Día Internacional de la Mujer Trabajadora*, un importante acto de reivindicación de derechos y parte central de una convivencia pacífica, en un *Sendero pedagógico de buen vivir*.

#### Gráfica 24

##### ***Postal sobre deberes y derechos en el territorio rural, y viñetas de valores de Buen Vivir.***



Muestra de Postales de Pasquilla sobre deberes y derechos en el territorio rural, del curso 801, y Viñetas de cómic sobre valores de buen vivir que se enseñan y aprenden en el Colegio Rural Pasquilla, de 601.

Foto: Amalfi Cerpa Jiménez.

Para finalizar este capítulo, las imágenes anteriores son muestras de las *Postales de Pasquilla sobre deberes y derechos en el territorio rural*, que hicimos en el segundo período, de 2018; y las *Viñetas de cómic sobre valores de buen vivir que se enseñan y aprenden en el Colegio Rural Pasquilla*, hechas en el tercero. El trabajo, igualmente colectivo, pero sin la presencia de estudiantes del ciclo 4 Proyectivo, madrinas y padrinos, que lideraron el ejercicio del período 1º, se hizo a partir de la pregunta general del ciclo 3 Contextual: ¿cómo es nuestra relación con el entorno rural? + la del período 2º: ¿cuáles son nuestros deberes y derechos en el territorio rural?, y la del 3º, ¿cómo nos transforma y transformamos el entorno rural de Pasquilla? Viñetas de cómic y postales de todo el ciclo 3 (cursos 601, 701, 702, 801 y 802) que se expusieron, junto a otros ejercicios colectivos, en la tercera versión del 3º. *Festival del buen vivir: por la amistad, la paz y la reconciliación*, uno de los espacios reales y simbólicos de convivencia, de los que he venido narrando diversos ejemplos.

## CAPÍTULO 4.

### POÉTICA CiCi O INTEGRALES COMPLEJIDADES DE UN DECIR—HACIENDO.

En este capítulo cuatro están las fichas de análisis integral de las 47 láminas con *Reflexiones ilustradas sobre mujer y equidad de género en Pasquilla*, realizadas por estudiantes del ciclo 3 Contextual (grados 6º, 7º y 8º), en marzo de 2018, así: 12, fueron hechas por estudiantes del curso 601; 11, por lxs de 701; 14, por lxs de 702; nueve, por lxs de 801; y una, que no tiene autoría expresa. En el primer apartado de este capítulo están las explicaciones de cómo realicé las fichas de análisis, los sentidos de éstas y las fichas como tal; y en el segundo, un análisis de las categorías propuestas en las reflexiones, así como recurrencias y emergencias en las mismas. Este análisis integral busca rastrear cómo reflexionaron, ilustrando —con texto y gráfica— las categorías propuestas (mujer, equidad de género y Pasquilla) y otras que emergieron, durante el ejercicio. Así mismo, busco una utilización de la creatividad, como praxis política, en tanto capacidad para crear soluciones a las dificultades, transformándolas en oportunidades de dignificar la vida.

#### 2.4.1. ANÁLISIS CiCi DE LAS REFLEXIONES ILUSTRADAS SOBRE MUJER Y EQUIDAD DE GÉNERO EN PASQUILLA

La construcción de las fichas de análisis está pensada como detonante de recuerdos y narraciones encadenadas en mi memoria, que motivan esta *lecto-escri-vivencia* analítica. Para el análisis de las reflexiones ilustradas, parto por definir la ubicación de quien observa, como un punto importante, porque, dependiendo de eso, se verán las láminas de frente o se integrará a las imágenes. Yo prefiero ubicarme frente a la imagen, dado que la grafía es de ellxs.<sup>52</sup> También recurro a indicar que un elemento está ubicado a la derecha o a la izquierda, dependiendo de

---

<sup>52</sup> Una vez más, vale la pena recordar que el uso de la x lo asocio a una praxis *autorreflexiva* sobre el lenguaje incluyente, como parte del proceso de *lecto-escri-vivencia*, en donde, quienes leen escriben activamente. En esta praxis, lo importante no es sólo el uso de una determinada grafía (a, e, o, x) en la terminación de una palabra, sino la necesaria inclusión de la persona con la que se inter-locuta. Inclusión generada por la ruptura gráfica de lo que se espera, bien sea que genere molestia o agrado, lo cierto es que no pasa desapercibido el llamado de atención visual...

dicha ubicación. Las fichas están dentro del capítulo porque no son un anexo; al contrario, son el centro del análisis, dado que son representaciones ilustradas (textual y/o gráficamente), algunas muy creativas o imaginativas, de relaciones de poder vividas en el Rural Pasquilla.

Una aclaración más, de las 47 láminas, las 12 que fueron elaboradas por lxs niñxs de 601 tienen la particularidad de haber contado con el acompañamiento de estudiantes de 1101, como parte del proceso de madrinazgo y padrinzago del *Proyecto transversal “Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz”*, materializado en actividades de cuidado-auto-cuidado de lxs estudiantes de grado 11°, del ciclo 4 Proyectivo, hacia lxs de 6°, del ciclo 3 Contextual. Así que fueron esxs madrinazgos y padrinos quienes orientaron la actividad. En las fichas de análisis integral, el encabezado es el mismo y enseguida de él están ubicadas: primero, esas 12 láminas de grado 6°; luego, las de 7°; enseguida, las de 8°; y, por último, una lámina cuya autoría no aparece.

Luego del encabezado de la tabla, en cada ficha aparece el número asignado a cada lámina, la imagen de ésta y la leyenda o texto de ésta. Debajo de esas tres columnas, hay tres filas: emergencias de posibles categorías que se hallan en la leyenda, preguntas que surgen sobre los conceptos usados y un posible sentido de la leyenda. Enseguida está una fila de una columna en donde está el análisis integral, seguido de un espacio en blanco para intervención de quien lea este documento. Usar ese espacio no es obligatorio; pero, dejarlo es parte de la intención de motivar la participación de quienes lo lean, para tratar de cerrar el proceso de lecto-escritura, en el entendido de que está CiCi, siempre está siendo y haciendo(se)nos. Por ejemplo, de las muchas veces que Inés Castro Apreza me ha leído, en el primer semestre de 2023, utilizó varias veces este espacio –parece que por azar– para dejarme recomendaciones, y subrayó o cambió el color de los textos. Sus intervenciones, desde esa versión, hacen parte de las fichas de análisis...

Ese espacio en blanco para que puedan intervenir las personas que tengan acceso a este documento; en especial, las integrantes del Comité Tutorial, surgió como parte de la re(de)construcción y organización del texto de la tesis, a lo largo de todo el doctorado. La intervención es libre y puede ser gráfica o textual. También dando cabida al azar, los espacios para *intervenir* son disímiles, más grandes o menos, dependiendo del formato de la lámina y de lo extenso de mi análisis, en unos casos y a propósito en otros. Quizá, más adelante, como parte del proceso CiCi, sea interesante analizar, por ejemplo, si quienes se animan a intervenir respetan o no el margen, utilizando el espacio más allá del recuadro “autorizado”.

Tabla 1

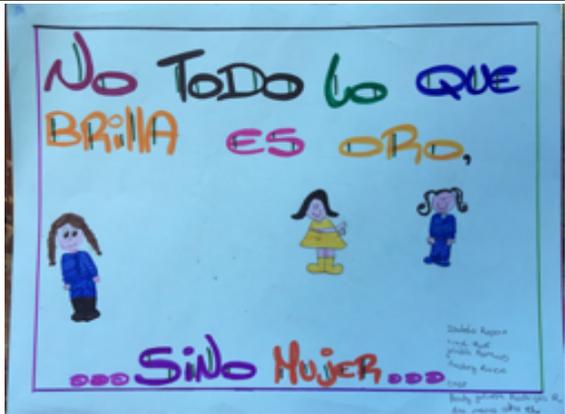
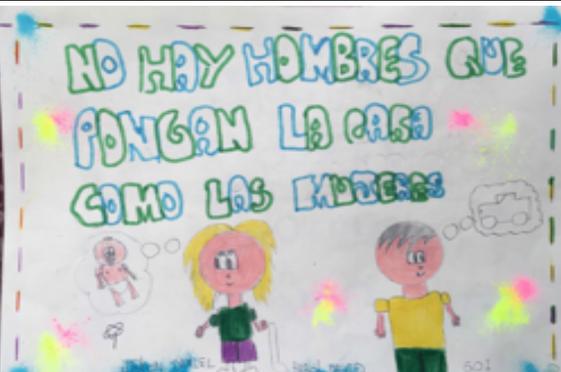
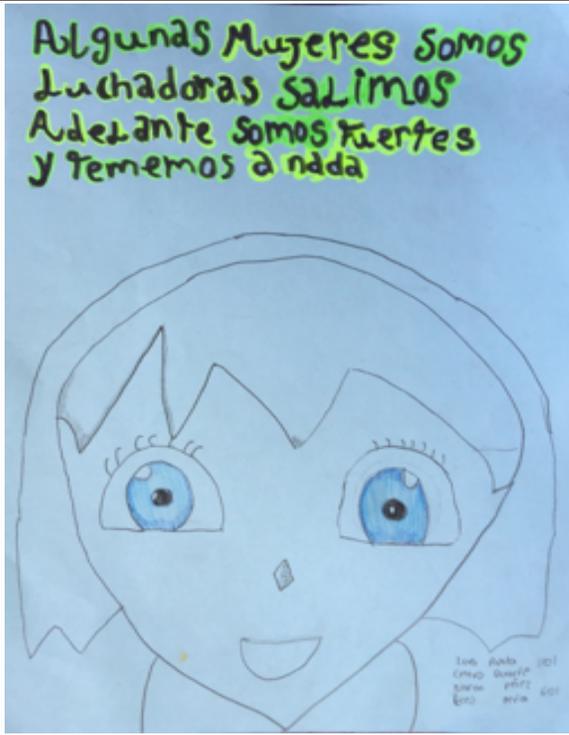
Co-investigación-Creación-intervención						
FICHAS DE ANÁLISIS INTEGRAL						
Material analizado		REFLEXIONES ILUSTRADAS SOBRE "MUJER Y EQUIDAD DE GÉNERO EN PASQUILLA"				
Cantidad	47 láminas	Elaboración	marzo de 2018	Análisis integral	1	septiembre a noviembre de 2021
					2	enero a noviembre de 2022
Autoría	Estudiantes del ciclo 3 Contextual (grados 6º, 7º y 8º, de Básica Secundaria) Colegio Rural Pasquilla					
CATEGORÍAS PROPUESTAS: Mujer – Equidad de género – Pasquilla						
LÁMINA 1	IMAGEN			LEYENDA O TEXTO		
				<p>"No TODO LO QUE BRILLA ES ORO... SI NO MUJER"</p> <p><b>Autoría:</b> Isabela Ropero, Nikol Ruiz, Julieth Ramíre[z], Andrey Rivera (601); Heidi Yulieth Rodríguez R., Ana María Alba Ch. (1101)</p>		
EMERGENCIAS	No todo [¿Totalidad / Universalidad?] / Lo que brilla [A lo que se le da valor / Lo que se muestra] / Es [Ser] / Oro [Valía / Valor] / Sino [Al contrario] / Mujer					
PREGUNTAS	¿Por qué se complementa un dicho popular para darle relevancia a la mujer?					
	¿Cómo es que la mujer brilla por ser lo mejor?					
	¿Cuál es el sentido de que no haya dibujo que refiera al territorio rural?					
POSIBLE SENTIDO	La mujer tiene más valor que el oro...					
ANÁLISIS INTEGRAL						
<p>El dicho popular: "no todo lo que brilla es oro", es usado para afirmar que lo que más brilla, no es ese metal, sino la mujer. De esta manera se da valor o relevancia a la mujer, utilizando el símbolo del sistema capitalista que es el dinero, que no se deprecia siempre y cuando tenga en oro el equivalente al circulante. La imagen muestra tres "mujeres" dos de azul, con pantalones, supongo que por el uniforme del colegio; pues, los tres: diario, deportes y finca, son azules; una, de amarillo, con falda. Me queda la duda si es la única que brilla porque tiene falda y el color del oro o si ellas no hilan tan fino a la hora del uso del color. De las categorías propuestas, la de "mujer" aparece explícitamente, referida a todo lo que brilla y "género" está contenida, de manera tácita, en esa referencia; pero, no hay mención textual o gráfica, tácita o explícita, al territorio rural, en general, ni a Pasquilla, en específico, salvo por el azul que, al hacer referencia al uniforme de la finca y al cielo de días soleados, contextualmente, podría entenderse que están hablando de la mujer en el Colegio Rural Pasquilla...</p>						
<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>						

	IMAGEN	LEYENDA O TEXTO
<p>LÁMINA 2</p>		<p>"Las mujeres tienen derecho a la libertad y no al encierro. Debemos cuidarlas como nunca"</p> <p><b>Autoría:</b> Camilo Andrés [Durán], Óscar Fabián Hernández (601); Jorge Tautiva, Sebastián Hernández (1101)</p>
<p><b>EMERGENCIAS</b></p>	<p>Las mujeres / Tienen [Tener] / Derecho / Libertad / No al encierro / Debemos [Deber] / Cuidarlas [Cuidado] / Como nunca [En este momento / Ahora]</p>	
<p><b>PREGUNTAS</b></p>	<p>¿Por qué es necesario cuidar a las mujeres como nunca?</p>	
<p><b>POSIBLE SENTIDO</b></p>	<p>¿Cómo pueden las mujeres ejercer su derecho a la libertad, contra el encierro?</p>	
	<p>Nunca como ahora es un deber cuidar a las mujeres, porque ellas tienen derecho a la libertad...</p>	
<p><b>ANÁLISIS INTEGRAL</b></p>		
<p>Por fuera del mensaje central, en el borde superior, destaca la palabra “libertad”. En una primera mirada no me había fijado en ese detalle. La imagen refuerza ese derecho, con un paisaje rural, donde dos mujeres: una grande y una chica, disfrutan de la naturaleza. De las categorías propuestas se menciona una explícitamente, “mujer”, y la otra, “Pasquilla” está de forma tácita en el dibujo. <b>La categoría género no se menciona, aunque haya una implicación en el “debemos cuidarlas”, donde los autores se colocan como hombres, asumiendo que están entre quienes deben cuidar a las mujeres. Interesante la contundencia del “tienen” en relación con el “derecho a la libertad”.</b> Es una gráfica de tipo Naif, con ingenuidad en los trazos, con un juego interesante del color, donde sobresalen el rojo del vestido de la mujer más grande y el amarillo de la carretera, en armonía con el azul del río, el cielo y las aves; el verde completa la policromía, que se repite en el texto del mensaje.</p>		
<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		

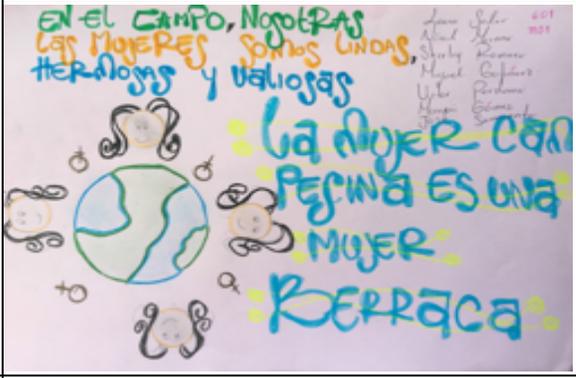
<p>LÁMINA 3</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"LA MUJER // La mujer de la ruralidad es símbolo de amor y libertad. Donde el sol del amanecer la abraza y los bellos pájaros le cantan, donde sus mejores amigos son los animalitos sólo ella camina acompañada de rosas".</p> <p><b>Autoría:</b> Karen Estefany [Méndez], Kiara Saray Martínez, Nikol Dayana [Ramos] Vaquero, Alina Nataly Riaño Torres (601); Diana Almonacid, Moisés Montoya (1101)</p>
<p><b>EMERGENCIAS</b></p>	<p>La mujer / La mujer de la ruralidad / Es [Ser] / Símbolo de amor y libertad / Donde [Lugar] El Sol del amanecer la abraza / Los pájaros le cantan / Sus amigos los animalitos / Sólo [Únicamente] / Camina acompañada de rosas</p>	
<p><b>PREGUNTAS</b></p>	<p>¿Por qué la mujer de la ruralidad es símbolo de amor y libertad?          ¿Por qué el sol del amanecer la abraza, los pájaros le cantan y sus amigos son los animales?          ¿Por qué sólo ella es acompañada por las rosas al caminar?</p>	
<p><b>POSIBLE SENTIDO</b></p>	<p>La mujer rural símbolo de amor y libertad, disfruta del sol del amanecer, camina acompañada de rosas y es amiga de los animales, como los pájaros que le cantan...</p>	
<p><b>ANÁLISIS INTEGRAL</b></p>		
<p>En un formato horizontal, ubicado a la izquierda, si estás dentro de la foto y a la derecha si te ubicas fuera, hay una mujer de trenzas, sombrero y una canasta en el brazo. En la parte central está una de las categorías propuestas, "mujer", como título y debajo está el mensaje central que repite la misma categoría; pero, no sola, sino adjetivada con "de la ruralidad", una manera de hacer referencia a "Pasquilla", como categoría contextual, en el sentido de territorio rural, asociada al amor y la libertad, tanto en el texto como en los adornos de pequeños corazones morados que pululan por ahí. El mensaje también habla de cómo "el sol del amanecer la abraza y los bellos pájaros le cantan", teniendo por mejores amigos a los "animalitos" al caminar sólo ella "acompañada de rosas"... Toda una alegoría que coloca a "la mujer de la ruralidad" como símbolo de estereotipos de valores asociados a la feminidad, junto a otro no muy ligado a ésta: "la libertad". Un chico en la autoría...</p>		
<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 4</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"NO HAY HOMBRES QUE PONGAN LA CARA COMO LAS MUJERES"</p> <p><b>Autoría:</b> Johan Daniel, Harold David [Beltrán] (601); s.d. (1101)</p>
<p><b>EMERGENCIAS</b></p>	<p>Hombres / Pongan la cara [Responder / Responsabilidad] / Las mujeres</p>	
<p><b>PREGUNTAS</b></p>	<p>¿Por qué los hombres no ponen la cara como las mujeres?</p>	

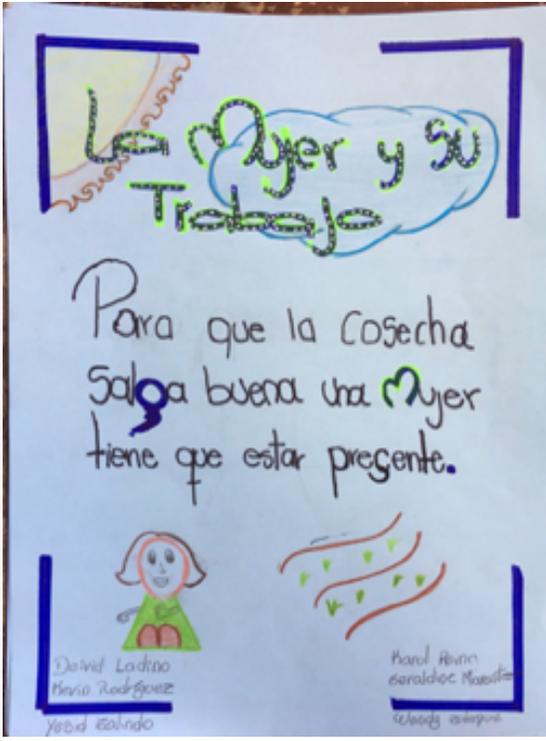
	¿Cómo es que las mujeres ponen la cara?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Ningún hombre responde ante sus responsabilidades como lo hacen las mujeres...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
Un mensaje contundente: "Las mujeres ponen la cara y ningún hombre lo hace como ellas". La categoría género está tácita en el dibujo, por binarismo hombre-mujer; que aparecen explícitamente en texto y dibujo. Ese "poner la cara", emerge en el sentido de <b>afrontar las responsabilidades y se refuerza con los pensamientos dibujados de una y otro: ella pensando en un bebé y él en un carrito</b> . No hay referencia a Pasquilla, salvo por una flor solitaria que puede evocar algo de la ruralidad. La imagen es muy fuerte: son representación de hombre y mujer; pero, en su niñez. Niña y niño, representando desde temprana edad, la realidad de la responsabilidad del cuidado de la descendencia en las mujeres. Mensaje que cuestiona la naturalidad con la que se asumen los roles de la maternidad y la paternidad, en los juegos infantiles evocados tanto por la traza del dibujo como por los elementos dibujados.		
<b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]	<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>	
	<b>IMAGEN</b>	<b>LEYENDA O TEXTO</b>
<b>LÁMINA 5</b>		"Los hombres se creen mejores que las mujeres; pero, todos somos iguales"  <b>Autoría:</b> Elkin Ochoa, Harold Gallego, Brayan Oviedo, Julián Sánchez (1101); Jefferson Pedreros, Mateo Caicedo, Stiven Gordillo, Johan Retavizca (601)
<b>EMERGENCIAS</b>	Los hombres / Se creen [Creer] / Mejores [Valía / Valor / Valores] / Las mujeres / Todos [Todas las personas] / Somos [Ser] / Iguales [Igualdad]	
<b>PREGUNTAS</b>	¿Por qué los hombres se creen mejores que las mujeres? ¿Cómo somos iguales todas las personas?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Todas las personas somos iguales, así los hombres se creen mejores que las mujeres...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>	La referencia al género es textual, como la igualdad entre todos. Nuevamente una frase corta y contundente: "Los hombres se creen mejores que las mujeres; pero, todos somos iguales". A nivel gráfico, contrasta la copia de una imagen tipo manga japonés con la conversión de una "C" en "S", para disimular un error de ortografía... También llama mi atención que aparecen primeros en la autoría lxs estudiantes de grado once y que se critique a los hombres, siendo una autoría masculina en su totalidad... Una podría pensar que al ser todos "hombres" aparecen los mayores delante, como norma de cortesía; distinto a cuando hay hombres y mujeres que tienden a aplicar lo de "las damas primero". ¡A ese grado de interiorización de la naturalización de los roles hemos llegado!	

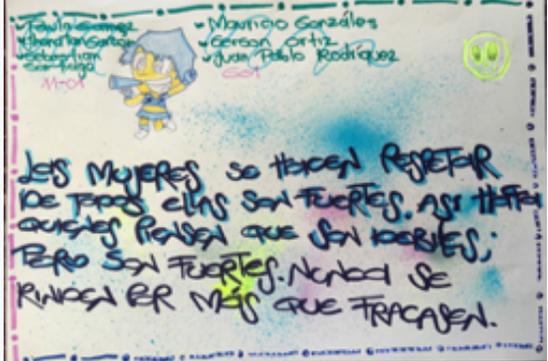
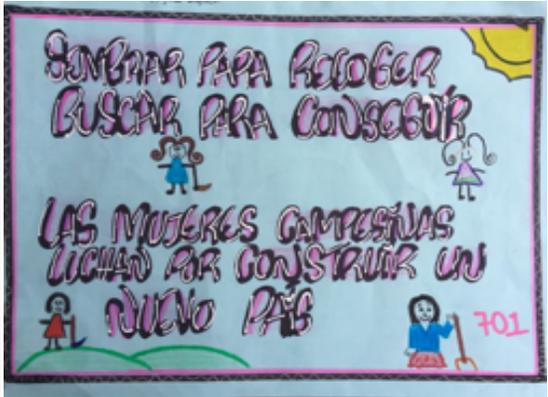
<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 6</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"Las mujeres equivalen a un pedacito de cielo en cada corazón. Por eso, amémoslas, respetémoslas y cuidémos de ellas"</p> <p><b>Autoría:</b> [Karol Gómez, Nataly Rodríguez, Sebastián López (601); Marcela Chávez, Laura Ramírez (1101)]</p>
<p><b>EMERGENCIAS</b></p>	<p>Las mujeres / Equivalen [Tienen igual valor] / Pedacito de cielo [Valor / Valía] / Corazón / Amémoslas [Amor] / Respetémoslas [Respeto] / Cuidémos de ellas [Cuidado]</p>	
<p><b>PREGUNTAS</b></p>	<p><b>¿Por qué las mujeres equivalen a un pedacito de cielo en cada corazón?</b> <b>¿Cómo se ama, respeta y cuida a las mujeres?</b></p>	
<p><b>POSIBLE SENTIDO</b></p>	<p><b>Las mujeres al ser valiosas están en el corazón de todas las personas, por eso hay que amarlas, respetarlas y cuidarlas...</b></p>	
<p><b>ANÁLISIS INTEGRAL</b></p>	<p>Nuevamente la fuerza del rojo, llamando la atención en el dibujo con puntos decorativos. Pasquilla está presente en el dibujo en forma de montañas, mujer con sombrero y canasta, a más de sol que asoma. Esa característica de un sol mañanero presente en ésta y otras láminas hace a la temporalidad de la llegada al colegio, en la falda del páramo de Sumapaz, con el contraste de frío intenso y despunte del día, que cada persona vive de distintas formas. La categoría mujer es explícita en texto e imagen. El estereotipo aquí es que son "un pedacito de cielo en cada corazón" y claro, deben ser amadas, respetadas y cuidadas por alguien; en este caso mujeres de la autoría y el hombre que las acompaña. Aquí es bueno aclarar que colocaron sus nombres al respaldo, más allá de la insistencia constante de colocarlos en el frente como parte de asumir la responsabilidad de mostrarse en público y responder por las opiniones propias... Al digitalizar las láminas, sus nombres los coloqué yo.</p>	
<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 7</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"TRABAJAR ES UN DERECHO, PERO LA DISCRIMINACIÓN ES UN DELITO"</p> <p><b>Autoría:</b> Dilan Galarza, Marlon Beltrán, Juan Ramírez (601); Kevin Bello (1101)</p>

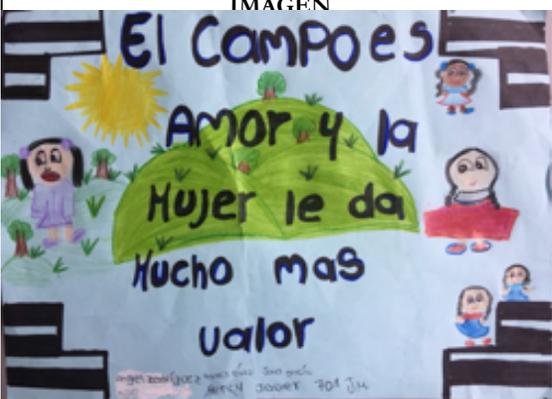
<b>EMERGENCIAS</b>	Trabajar / Derecho / Discriminación / Delito	
<b>PREGUNTAS</b>	¿Por qué relacionan el derecho a trabajar con el delito de discriminar?	
	¿Cómo se relaciona el derecho a trabajar con el delito de discriminar?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Tener el derecho a trabajar no debe llevar a que una persona sea sometida a discriminaciones, porque esto es un delito...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
<p>Aquí al binarismo del género, presente en el dibujo, le ponen corazón a ambos lados de la balanza... El territorio está presente en las cuatro huellas de animal que sirven de decoración y el mensaje se lleva hacia la relación entre el derecho al trabajo y la discriminación como delito, sobre la cual caminan ambas figuras, niña y niño. Cuatro niños se representan y representa a una niña en ropa de calle no con el uniforme, del que conservan que las niñas usan pantalones y no falda. Por la limpieza del dibujo me dejó llevar a la representación de las mujeres como de pelo largo y, sí, en realidad, en el colegio no había mujeres de pelo corto, salvo yo que me rapé en diciembre de 2018 y estuve un buen tramo del 2019 con pelo muy corto. Dos estudiantes afrodescendientes de pelo afro lucían extensiones... Recuerdo las preguntas de estudiantes sobre porqué me había rapado y los halagos con sorna de crítica de ciertas personas adultas sobre que me lucía el cabello corto, no como a otras mujeres que se les veía muy mal...</p>		
<b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]		
<b>LÁMINA 8</b>	<b>IMAGEN</b>	<b>LEYENDA O TEXTO</b>
		<p>"Algunas mujeres somos luchadoras salimos adelante somos fuertes y [no] tememos a nada"</p> <p><b>Autoría:</b> Luis Ávila, Emilio Duarte (1101); Brayan Pérez, Liced Peña (601)</p>
<b>EMERGENCIAS</b>	Algunas mujeres / Somos luchadoras [Ser / Luchar] / Salimos adelante [Avanzamos] / Somos fuertes y no tememos a nada [Ser / Fortaleza]	
<b>PREGUNTAS</b>	¿Por qué sólo algunas mujeres son luchadoras, fuertes, salen adelante y no le temen a nada?	
	¿Cómo es que algunas mujeres son luchadoras, fuertes, salen adelante y no le temen a nada?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Sólo algunas mujeres son luchadoras, fuertes, salen adelante y no le temen a nada...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
<p>Una interesante relativización de las mujeres con relación a la lucha. No todas son luchadoras, sólo algunas; que son fuertes y no le temen a nada. Sugerente que sea en plural siendo que la autoría es mayoritariamente masculina. Recuerdo aquí que la única chica es una persona que estaba atravesando en ese momento dificultades de salud: era diabética y debía salir a determinada hora a colocarse ella misma la insulina. Una amiga suya la acompañaba y hubo docentes que se quejaron conmigo, ya que era la directora de ese curso, porque decían que ambas aprovechaban para sacarle el cuerpo las clases o evadirlas; lo cual tenía algo de cierto. Sin embargo, a mí, me maravillaba más la solidaridad y preocupación que mostraba Michel por la salud de su amiga... Con Michel también pasó que un docente me expresó la extrema preocupación que le producía verla sentada en las piernas de otra compañera... ¡Guardé silencio, ante tamaña muestra de estupidez adulto-patriarcal! A nivel gráfico me impacta la simpleza y</p>		

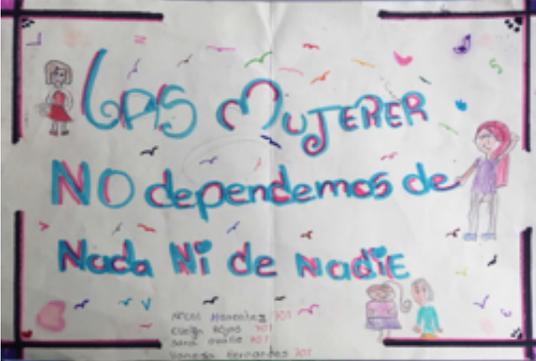
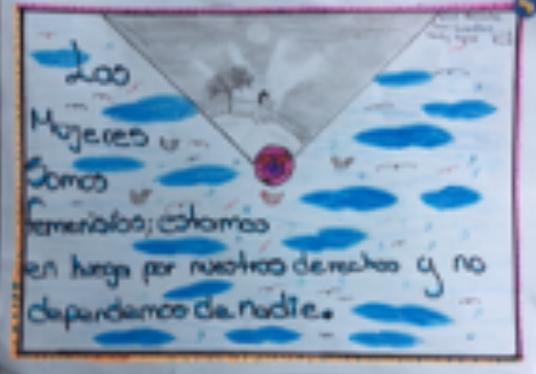
potencia del dibujo. Pasquilla y el contexto rural están ausentes de la imagen y la reflexión; pero, el género está, tácitamente, en la referencia que hacen a las mujeres que, al ser luchadoras y fuertes, salen adelante...

<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 9</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"EN EL CAMPO, NOSOTRAS LAS MUJERES, SOMOS LINDAS HERMOSAS Y VALIOSAS // LA MUJER CAMPESINA ES UNA MUJER BERRACA"</p> <p><b>Autoría:</b> Laura [Barinas] Soler, Nicol Moreno, Shirley Romero, Miguel Gutiérrez (601); Víctor Perdomo, Maryori Gómez, José Sarmiento (1101)</p>
<p><b>EMERGENCIAS</b></p>	<p>Campo / Nosotras [Sentido de pertenencia] / Las mujeres / Somos lindas, hermosas y valiosas [Ser / Belleza / Valía] / La mujer campesina / Es [Ser] / Una mujer / Berraca [Fuerte / Valiente]</p>	
<p><b>PREGUNTAS</b></p>	<p>¿Por qué las mujeres en el campo son lindas, hermosas y valiosas? ¿Por qué la mujer campesina es berraca?</p>	
<p><b>POSIBLE SENTIDO</b></p>	<p>Las mujeres campesinas son hermosas, valiosas y valientes...</p>	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
<p><b>ANÁLISIS INTEGRAL</b></p>	<p>En esta lámina el centro del mensaje textual, apalancado por las imágenes, son las mujeres, que, por ser del campo, además de berracas son hermosas y valiosas. Tanto que cayeron en la redundancia de colocar "lindas y hermosas" ... Es de resaltar el sentido de pertenencia tanto al "campo" como a "las mujeres", referencia al ser y al hacer. Las mujeres y un símbolo de lo femenino rodean al mundo. Las letras tienen más peso que el dibujo y están entretejiendo con una especie de notación musical, que evoca una sinuosidad y cadencia, que contrasta con el término "berraca", con el que se afirman como parte de su hacer-ser mujeres campesinas...</p>	
<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>	<p style="background-color: yellow;">¿HICISTE ALGÚN EJERCICIO DONDE FUESE DIBUJAR LO QUE PIENSAN DE LOS HOMBRES? SERÍA BUENO, TÚ QUE REMARCAS DE CONTINUO LA "X" TRABAJAR CON GAYS, LESBIANAS, Y PERSONAS NO BINARIAS.... ¿LES HAS EXPLICADO ESTO?</p>	
<p>LÁMINA 10</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"LaS MuJeReS // LaS MuJeReS hacen más cosas que el hombre y valemos por igual. Pero la mayoría de los hombres son machistas"</p> <p><b>Autoría:</b> Laura Sofía Rodríguez Cantor, Mónica Liceth Ramírez Calderón (601); Deisy Aponte, Jairo Suárez, [M]ayerly Pérez (1101)</p>
<p><b>EMERGENCIAS</b></p>	<p>Las mujeres / Hacen más cosas [Hacer / Actividades] / El hombre / Valemos por igual [Valía / Ser / Igualdad] / Los hombres / Son [Ser] / Machistas</p>	

<b>PREGUNTAS</b>	¿Por qué las mujeres hacen más cosas que el hombre, si valemos igual? ¿Por qué mujeres en plural y hombres en singular?	
	¿Por qué la mayoría de los hombres son machistas?	
	¿Cómo es para las mujeres hacer más cosas que el hombre?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Las mujeres y los hombres valen igual; sin embargo, ellas hacen más cosas y la mayoría de ellos son machistas...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
Nuevamente una lámina donde se repite la categoría “las mujeres” en el título y el cuerpo del mensaje; jugando ¿inconscientemente? con las letras altas y bajas o mayúsculas y minúsculas. El plural del texto no se ve reflejado en el dibujo donde hay una mujer niña solitaria y sin piso que la sostenga. Eso sí, ella representa ese hacer más que los hombres, que en su mayoría – aunque no sean todos– al ser machistas, no aceptan, como sí lo hacen las mujeres, que todas las personas valemos por igual...		
<b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]		
<b>LÁMINA 11</b>	<b>IMAGEN</b>	<b>LEYENDA O TEXTO</b>
		<p>"La mujer y su trabajo // Para que la cosecha salga buena una mujer tiene que estar presente"</p> <p><b>Autoría:</b> Deivid Ladino, Kevin Rodríguez, Karol Reina, Geraldine Marentes (601); Yesid Galindo, Wendy Zolaque (1101)</p>
<b>EMERGENCIAS</b>	La mujer / Su trabajo [El trabajo de la mujer] / Cosecha /Salga buena [Dé frutos, sea abundante] / Una mujer / Tiene que estar presente [Presencia imprescindible como garantía de calidad]	
<b>PREGUNTAS</b>	¿Por qué la presencia de la mujer garantiza que la cosecha salga buena?	
	¿Cómo el trabajo de la mujer garantiza una mejor cosecha?	
	¿Por qué el trabajo de una mujer es garantía de buena cosecha?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	El trabajo de la mujer es garantía de buena cosecha...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
Nuevamente la mujer asociada al trabajo y al campo, que está presente, a través de la cosecha. Esta mujer con su presencia garantiza la buena cosecha. El sempiterno sol asomándose bien alto y abajo una mujer cerca a unos pequeños surcos refuerzan la presencia gráfica del campo, de manera sutil. Sutileza que se traslada al tratamiento de sombrear con fluorescencia la “M” de la palabra mujer en el cuerpo del mensaje, retrotrayendo en pequeño la vistosidad de la decoración del título donde se relacionan mujer y trabajo, dando tanta importancia a la primera, para una buena cosecha, que la misma se eleva llega las nubes, allá donde el sol se asoma...		
<b>CiCi</b>		

[Espacio de INTERVENCIÓN]		
LÁMINA 12	<b>IMAGEN</b>	<b>LEYENDA O TEXTO</b>
		<p>"LAS MUJERES SE HACEN RESPETAR DE TODOS ELLAS SON FUERTES ASÍ HAYA QUIENES PIENSEN QUE SON DÉBILES; PERO SON FUERTES. NUNCA SE RINDEN POR MÁS QUE FRACASEN"</p> <p><b>Autoría:</b> Paula Gámez, Jhonatan Garzón, Sebastián Santiago (1101); Mauricio González, Gerson Ortiz, Juan Pablo Rodríguez (601)</p>
<b>EMERGENCIAS</b>	Las mujeres / Se hacen respetar [Hacer-se / Respeto] / Todos [Todas las personas] / Ellas / Son fuertes [Ser / Fortaleza] / Así haya quienes piensen que son débiles [Ser / Pensar / Debilidad] / Nunca se rinden por más que fracasen [Tiempo / Capacidad de aguante / Rendición / Fracaso]	
<b>PREGUNTAS</b>	<p>¿Por qué las mujeres se hacen respetar?</p> <p>¿Por qué siendo fuerte hay quienes las consideran débiles?</p> <p>¿Por qué las mujeres nunca se rinden así fracasen?</p>	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Las mujeres son fuertes y, así haya quienes las consideran débiles y fracasen, nunca se rinden...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
<p>Las láminas elaboradas por estudiantes de 601, bajo la orientación de lxs de 1101, se cierran con un mensaje fuerte sobre el respeto que las mujeres se procuran para sí, precisamente amparadas en su fuerza, sin importar que haya quienes piensen que son débiles, nunca se rinden; "por más que fracasen". Interesante apelación a lo que Tere Garzón llama "apuestas sin garantías". Encajar el fracaso, tenerlo presente; pero, no obstante persistir en nuestras fortalezas. Hacernos respetar, así como lo hacen las mujeres que nos presentan en esta lámina. Una sola mujer en el grupo y cinco hombres que hablan del fracaso al que las mujeres no le temen para hacerse respetar. Paradoja que en este grupo están dos estudiantes con dificultades de convivencia. Ambos terminaron fuera del colegio; Juan, en ese 2018 y Mauricio al año siguiente. Recuerdo cómo me indignó hasta las lágrimas que las directivas del colegio hayan "convencido" a Doris, la mamá de Juan Pablo, para que hiciera "cambio de ambiente escolar" ... el eufemismo con el que disfrazan la expulsión de estudiantes, prohibida por la ley, dada la incapacidad para hacer de la escuela un espacio acogedor para quienes más dificultades presentan... La pose de la niña, representada en el dibujo, con una mano en alto y haciéndose escuchar, irrumpe en medio de la autoría. Su pelo es corto, acaso para simbolizar la diferencia de quienes, siendo fuertes, sin importar que haya quienes las consideran débiles y fracasen, nunca se rinden...</p>		
<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>	<p><b>TODO ANÁLISIS DEBE TENER EN CUENTA EL CONTEXTO ESCOLAR, EDUCATIVO/PEDAGÓGICO Y FAMILIAR...</b></p> <p><b>¿INDAGAS O SABES ALGO O MUCHO DE LO FAMILIAR?</b></p>	
LÁMINA 13	<b>IMAGEN</b>	<b>LEYENDA O TEXTO</b>
		<p>"SEMBRAR PARA RECOGER / BUSCAR PARA CONSEGUIR // LAS MUJERES CAMPESINAS LUCHAN POR CONSTRUIR UN NUEVO PAÍS"</p> <p><b>Autoría:</b> s.d. (701)</p>
<b>EMERGENCIAS</b>	Sembrar / Recoger [Cosechar] / Buscar / Conseguir / Las mujeres campesinas / Luchan [Luchar] / Construir / Nuevo país	

<b>PREGUNTAS</b>	¿Cómo se relacionan sembrar, recoger, buscar, conseguir y luchar con la construcción de un nuevo país?	
	¿Por qué son las mujeres campesinas quienes luchan por un nuevo país?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Las mujeres campesinas, al sembrar, recoger, buscar, conseguir y luchar, aportan a la construcción de un nuevo país...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
Una consigna con sabor a verso coplero. Habla de siembra, recolección o cosecha, búsqueda y consecución; ligadas a la lucha de las mujeres campesinas por construir un nuevo país... Interesante la manera cómo van más allá del territorio rural específico, representado gráficamente en cuatro mujeres con azadones y pala, una de ella sobre montañas y en la esquina superior derecha o izquierda, el infaltable sol mañanero que se asoma, en la Pasquilla, a la que vamos arribando mientras nos desperezamos docentes y estudiantes que llegamos de la parte urbana. Mujeres jóvenes, niñas con pelo peinados diferentes; todas con vestido, ninguna con pantalones, como es una realidad en el colegio, por el uniforme, y en la comunidad en general por el frío; que, cuando las mujeres, en general, las mayores, usan faldas las complementan con botas, ausentes en este dibujo. Quizá por la procedencia de quienes hicieron las reflexiones ilustradas, aquí la autoría no fue colocada al frente, como siempre sugiero, manera de hacerse cargo de las opiniones. Seguramente colocaron al respaldo los nombres y en el frente sólo el curso de pertenencia. Adornos sutiles en los bordes, de repetición –quizá inconsciente– de onditas montañosas...		
<b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]	¿HACES AL FINAL UN ANÁLISIS GENERAL DE LAS LÁMINAS? CREO QUE SERÍA IMPORTANTE, ASÍ COMO TAMBIÉN HABER HECHO EL MISMO EJERCICIO SOBRE EL HOMBRE O LOS HOMBRES, ADEMÁS DE GAYS Y LESBIANAS...	
<b>LÁMINA 14</b>	<b>IMAGEN</b>	<b>LEYENDA O TEXTO</b>
		"El campo es amor y la mujer le da mucho más valor"  <b>Autoría:</b> Ángel Rodríguez, Mercy Díaz, Javier García (701)
<b>EMERGENCIAS</b>	El campo / La mujer / Le da mucho más [Aportar] / Valor [Valía]	
<b>PREGUNTAS</b>	¿Por qué el campo es amor y la mujer le aporta más valor? ¿Cómo aporta más valor al campo, la mujer?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	El campo es amor y es la mujer quien le da más valor...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
<i>Sentimentalización</i> del campo que complementa el valor que le agrega la mujer. La gráfica de Mercy es inconfundible: la proporción de los cuerpos, muy de su textura física y su forma de ser. Más que mujeres o niñas, muñequitas con trenzas y colitas; todas con vestidos. Montañas con árboles y pequeñas plantas. Especie de gradas que recuerdan las canchas del colegio y un sol pleno, entero, ni asomándose ni ocultándose, representado en su cenit y la fuerza de <i>completud</i> del amarillo intenso... La autoría está al frente. También la sugerencia de romance entre ella y Javier, insinuada debajo de los nombres de quienes realizaron la reflexión ilustrada, seguramente hecha por Ángel, en la que Mercy tacha su nombre, mientras Javier parece consentir la broma...		
<b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]		
<b>LÁMINA 15</b>	<b>IMAGEN</b>	<b>LEYENDA O TEXTO</b>

		<p>"LAS MUJERES NO DEPENDEMOS DE NADA NI DE NADIE"</p> <p><b>Autoría:</b> Nicol Marente[s], Evelyn Rojas, Sara Ovalle, Vanessa Hernández[z] (701)</p>
<b>EMERGENCIAS</b>	Las mujeres / No dependemos [Dependencia] / Nada [¿Objetividad?] / Nadie [¿Personas / Subjetividad?]	
<b>PREGUNTAS</b>	¿Por qué las mujeres no dependen de nada ni de nadie?	
	¿Cómo es posible vivir sin depender de nada ni de nadie?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Las mujeres pueden vivir su vida sin depender de nada ni de nadie...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
<p>Aún con el error de una R donde iba una S, la afirmación es contundente y emocionante. Es cierto que la afirmación contra la dependencia habla de la fortaleza de unas chicas que se sienten confiadas en sí mismas; sin embargo, tal afirmación, necesaria, frente a la debilidad naturalizada y la dependencia asignada y asumida por tantas, habla también de la inconsciencia frente a la realidad de eco-inter-dependencia. El centro de la gráfica es la tipografía, el mensaje. Alrededor, niñas, mujeres diversas con cortes y peinados distintos; con vestido, menos una que además de llevar pantalón, tiene el pelo rojo; mientras la del vestido rojo, lleva taconitos... aves vuelan, decorando el texto, junto a tres huellitas y un pequeño corazón en las esquinas, como muestra de la relación de afecto hacia los animales; en especial, perros, que pululan en esta vereda, dejados por gente de lo urbano que va de paseo y les abandona allí...</p>		
<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 16</p>	<b>IMAGEN</b>	<b>LEYENDA O TEXTO</b>
		<p>"Las mujeres somos feministas; estamos en huelga por nuestros derechos y no dependemos de nadie."</p> <p><b>Autoría:</b> Nicol Marentes, Sara Valentina [Ovalle], Evelyn Rojas (701)</p>
<b>EMERGENCIAS</b>	Las mujeres / Somos [Ser] / Feministas / Estamos / Huelga / Derechos / No dependemos de nadie	
<b>PREGUNTAS</b>	¿Cómo se relaciona el ser feministas con no depender de nadie?	
	¿Por qué las feministas necesitan estar en huelga por sus derechos?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Las mujeres feministas hacen huelga para reclamar sus derechos y no dependen de nadie...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
<p>Y, sin depender de nadie, son "feministas" en huelga [con error incluido] por sus derechos... La misma autoría, salvo por Vanessa quien seguramente no fue ese día a clases o no quiso que dijeran que era feminista. Así pasaba, a veces, hacían más de un trabajo por gusto o simplemente porque en el grupo había desacuerdos y para no pelearse definían que en cada trabajo irían quienes compartían el sentido de la reflexión hecha. También pudo pasar que hicieran un borrador y al final yo se los valía ambos, dado que era una forma de no desperdiciar recursos o también se olvidaban el trabajo en casa y luego traían dos... etc. Aquí la gráfica semeja un cielo claro, lleno de nubes intensas vestidas de azul, con aves revoloteando, y un triángulo central colgando del borde</p>		

superior donde hay una niña, corriendo por una abertura de una cerca que recuerda a las de la finca El Rubí y un árbol, donde hay un gato encaramado en una rama. Lo contenido en el triángulo está en blanco y negro. El vértice del triángulo invertido que sirve de base está rematado con una especie de broche circular que parece una cara cuyos ojos son dos corazones... Cerca de la autoría un adhesivo de un banano, superpuesto en la esquina del marco de línea negra bordeado por otras, magenta y naranja, con puntos violetas...

**CiCi**  
[Espacio de INTERVENCIÓN]

**SERÍA IMPORTANTE QUE EXPLICASES CÓMO CONSTRUISTE ESTE FORMATO ANALÍTICO. TAMBIÉN EL ANÁLISIS GENERAL AL FINAL, COMO APUNTÉ ANTES. Y ACASO PODER AGRUPAR LAS LÁMINAS SEGÚN LOS CONTENIDOS: ESTO ES, EXPRIMIRLAS MÁS TODAVÍA, SOBRE TODO CON LA ¿IMPOSIBILIDAD? DE ANALIZARLAS CON ELLOS Y ELLAS AL NO HABER HECHO (O NO PODER HABER HECHO) EL ANÁLISIS REFLEXIVO CON ELLAS Y ELLOS, NOS QUEDAMOS CON TU PROPIO ANÁLISIS... EL EJERCICIO QUEDA CORTO, SIN DUDA PORQUE, PEDAGÓGICA Y POLÍTICAMENTE, ES RELEVANTE COMPLETAR DICHO EJERCICIO. QUIZÁ EN TUS NUEVOS EJERCICIOS CON OTROS Y OTRAS ESTUDIANTES PUDIERAS IMPLEMENTAR UNA METODOLOGÍA PEDAGÓGICA-POLÍTICA MÁS ABARCATIVA...**

	IMAGEN	LEYENDA O TEXTO
LÁMINA 17		<p>"Se siembra la vida / se cosecha el amor / y en el campo de Pasquilla / la mujer es lo ¡mejor! / ¡Gracias mujeres campesinas!"</p> <p><b>Autoría:</b> Gadiel Santiago Duarte Patiño y Herdei Felipe Suárez Prieto [701]</p>

**EMERGENCIAS** Siembra / La vida / Cosecha / El amor / Campo de Pasquilla / La mujer / Lo mejor / Gracias / Mujeres campesinas

**PREGUNTAS**

¿Por qué agradecer a las mujeres campesinas por la siembra de la vida y la cosecha del amor?

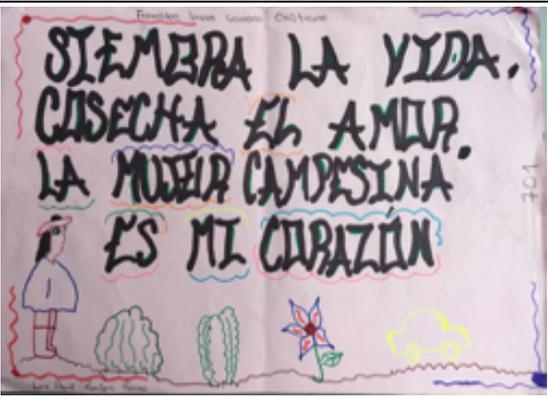
¿Cómo se relacionan siembra, vida, cosecha, amor, campo, Pasquilla, mujeres campesinas y lo mejor?

**POSIBLE SENTIDO** Las mujeres campesinas son lo mejor y hay que agradecerles por sembrar vida y cosechar amor en el campo de Pasquilla...

**ANÁLISIS INTEGRAL**

Una gráfica que me habla de mujeres jóvenes en el campo: niñas, adolescentes, de la comunidad educativa y territorial, con pantalones y botas. Aunque las chicas del colegio tienen un uniforme unisex, un mono azul enterizo con botas negras de caucho, ellas se las ingenian para, en la finca, con ciertos docentes llevar camisetas de otros colores, remangándose el mono en la cintura. Mujer con trenzas y una zanahoria como trofeo. El texto colorido y un corazón en medio del "gracias mujeres" y encima centrado sobre "campesinas". Dos jóvenes son autores de esta expresión no sólo de agradecimiento sino de cosecha de la tierra como triunfo de "lo mejor" en el campo de Pasquilla... Dos de las tres categorías propuestas, están explícitas. La equidad de género, sugerida y asociada a la *romantización* del campo con el amor y la vida... Como no se puede dejar de saber lo que se sabe: no dejo de pensar en el veneno naturalizado de esta romántica aleación de amor, campo y vida, asociada a las actividades de cuidado incluidas las que se prodigan a la tierra... Doran la píldora, quizá sin mala fe, diciendo que la mujer es lo mejor, ¿mejor para qué? Para dar afectos y garantizar la vida de las demás personas de sus entornos... Así, escurren el bulto de los cuidados, en general, asumidos como trabajo de y para mujer...

<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 18</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"LA MUJER PUEDE MÁS / TENEMOS LOS MISMOS DERECHOS"</p> <p><b>Autoría:</b> Adriana Ramírez, Samma Riveros (701)</p>
<p><b>EMERGENCIAS</b></p>	<p>La mujer / Puede más [Poder / Tener capacidades] / Tenemos [Tener] / Los mismos derechos</p>	
<p><b>PREGUNTAS</b></p>	<p>¿Qué quiere decir poder más?</p>	
<p><b>POSIBLE SENTIDO</b></p>	<p>¿Por qué tenemos los mismos derechos?</p>	
<p><b>POSIBLE SENTIDO</b></p>	<p>Mujeres y hombres tenemos los mismos derechos...</p>	
<p><b>ANÁLISIS INTEGRAL</b></p>		
<p>Una niña de pantalón corto y un niño de la mano y, encima, el mensaje central, donde sobresale, por el tamaño del texto que "LA MUJER PUEDE MÁS", aunque se tengan los mismos derechos. Equidad de género como categoría tácita, con sencilla <i>explicités</i>. Dos chicas en la autoría me traen el recuerdo de dos vidas con dificultades en la escuela. Adriana, cognitivas, siempre con una sonrisa ante la adversidad; Samma, atractiva para los chicos por lo irreverente: siempre soportando demasiado rechazo; su casa sin servicios básicos y la estupidez de la incomprensión docente de rechazarla por los olores; poco se bañaba ella y sus dos hermanas: Blanquita, en primaria y la mayor a ella en 8º... Un día se murió su mamá, una mujer joven... su papá se quedó con su prole de ocho hijxs. El desaseo era tal en su casa, que Bienestar Familiar una entidad oficial, fue hasta el colegio y las recogió a la fuerza en una patrulla de policía... medida cautelar de protección le llaman a esta arbitrariedad. Blanquita, llorando y Samma dando patadas y gritando: "no toquen a mi hermana... con mis hermanos no se metan!" Les di unos dulcecitos que tenía en mi bata de trabajo y me despedí con un abrazo; luego, lloré de impotencia ante mi propia incapacidad para saber qué más hacer por ellas... También, se llevaron las últimas muestras de perfume que me regalaban y yo llevaba al colegio: niñas y niños les encantaban esas miniaturas que les transportaba a otros espacios. Sobre los olores debo decir, que jugábamos mucho en el salón: al entrar siempre les decía que olía a compañerismo; después de un rato una se vuelve parte de esos olores. Para entrar en ambiente, casi siempre esparcía fragancias de <i>Swissjust</i>, como <i>Eucasol</i>, que nos ayudaba a despejar las vías respiratorias. También cree una mezcla con fragancias consideradas femeninas y otras masculinas, para que cada quien escogiera cuál quería que le colocara... El uso era indiscriminado: niñas y niños compartían el gusto por determinados olores, sin importar que les dijera que eran fragancias estereotipadas como de hombre o de mujer... Escribir sobre esto me lacera: este sentimiento de tristeza es común que me abrume y haga que me pregunte por el sentido de mi vida... Son tantas historias parecidas y, sin embargo, cada una tan específica... Por comentarios de otras estudiantes supe que en el vecindario les había ayudado a asear la casa; pero, aun así, se llevaron a toda la camada Riveros... Al año siguiente, Samma desapareció; luego encontraron fotos suyas en el Facebook: se había ido con su novio y ya estaba embarazada... ¿Qué puedo decir? Da igual... Nada calma esta desazón...</p>		
<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 19</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p>

		<p>LA MUJER EN LA ZONA RURAL</p> <p>“Las mujeres son personas con sentimientos que merecen los mismos derechos que los hombres”</p> <p><b>Autoría:</b> Fabián Esteban Hernández S., Juan Esteban Franco Rodríguez, Iván Darío Gómez Colmenares, Jhon Bernal Caicedo [701]</p>
<b>EMERGENCIAS</b>	La mujer / Zona Rural / Las mujeres / Son [Ser] / Personas / Sentimientos / Merecen / Mismos derechos / Los hombres	
<b>PREGUNTAS</b>	<p>¿Por qué la afirmación de las mujeres como personas con sentimientos?</p> <p>¿El merecimiento de los mismos derechos implica que hombres y mujeres tienen sentimientos?</p>	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Las mujeres de la zona rural son personas con sentimiento, por eso merecen los mismos derechos que los hombres...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
<p>Un combo de chicos amables en la autoría. Todos unos personajes: Iván y Jhon, locuaces y siempre interesados en saber algo más de todo; Juan, trabajador en las ladrilleras, con el orgullo de ganar su propio dinero, eso que me mortificaba: sus manos encallecidas y una gordura sonriente. Fabián, muy serio, para su corta edad... La gráfica de mujeres, una, tipo animé japonés, incluida la vestimenta; aunque, claro, había estudiantes que, en los días de ir al colegio de particular, como en las entregas de boletines, se vestían y peinaban muy similar. De blusa manga corta en el frío de Pasquilla que, aunque no haya cumbres nevadas, es fuerte y quemante: estamos en la pata del páramo de Sumapaz. Dos corrientes de agua y brotes de sembradíos. La otra imagen de niña, muy similar al dibujo infantil, junto a un corazón gigante. El texto repartido en dos: uno grande, como título, y una leyenda entrecorrida de las mujeres como “personas con sentimientos que merecen los mismos derechos que los hombres” La equidad de género y mujer, como categorías propuestas, junto a Pasquilla, en tanto zona rural, presentes en esta reflexión.</p>		
<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 20</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"SIEMBRA LA VIDA, COSECHA EL AMOR, LA MUJER CAMPESINA ES MI CORAZÓN"</p> <p><b>Autoría:</b> Francisco Javier Carrero Cristiano, Luis David Ramírez Porras (701)</p>
<b>EMERGENCIAS</b>	Siembra / La vida / Cosecha / El amor / La mujer campesina / Es [Ser] / Mi corazón	
<b>PREGUNTAS</b>	<p>¿Por qué sembrar vida y cosechar amor se relaciona con la mujer campesina?</p> <p>¿Cómo se relaciona sembrar vida y cosechar amor de la mujer campesina con el corazón de alguien?</p>	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Las mujeres campesinas siembran vida y cosechan amor para ganarse el corazón de alguien...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		

Vuelve y juega. *Romantización*. siembra, cosecha, amor, corazón... Dos chicos en la autoría. Francisco Javier de la zona rural, no terminó el año, trabajador agrícola... con una conciencia enojadiza de su falta de motricidad fina, por el encallecimiento de las manos. Luis, un chico de lo urbano, estudiante juicioso académicamente, recién llegado de colegio privado de barrio marginal. Impecable en su ropa. Muy respetuoso y atento. tratando de encajar. En ninguna parte es fácil ser el nuevo. Una mujer con ruana, sombrero y botas. Unos bosquecitos apiñados, que parecen cactus, pero que suelen encontrarse en Pasquilla, en medio de la planicie fría, y una flor de otro lugar. Especie de colinas, a la vez carretera por donde se desplaza lento un carro, casi imperceptible al estar dibujado en líneas amarillas que, sin embargo, le dan esa sensación de fugacidad, cuando se veía a los lejos un auto que se acercaba o alejaba, entre las montañas. De las categorías, "mujer" y Pasquilla en "campesina"...

<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 21</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"LA MUJER CAMPESINA POR DONDE PASA, SEMBRANDO VALORES VA" // AMOR // Respeto // AMISTAD</p> <p><b>Autoría:</b> Luis Mateo Hernández Pulido, Katerín Andrea Valencia Alvarado, Angely Stefan Huertas López, Nelson David Ballesteros Urrea [701]</p>
<p><b>EMERGENCIAS</b></p>	<p>La mujer campesina / Por donde pasa [Recorrido / Espacio] / Sembrando va [Huella / Legado] / Valores (Amor / Respeto / Amistad)</p>	
<p><b>PREGUNTAS</b></p>	<p>¿Por qué amor, respeto y amistad son valores que siembra la mujer campesina?</p>	
<p><b>POSIBLE SENTIDO</b></p>	<p>¿Cómo siembra valores la mujer campesina?</p>	
	<p style="text-align: center;"><b>ANÁLISIS INTEGRAL</b></p> <p>Autoría de dos chicas y dos chicos. Katerín Valencia, en sus documentos oficiales <i>Balencia</i>, la única persona negra del curso. Muy amiga de Nelson y Mateo. Dos excelentes estudiantes y personas. Impecables. Nelson me decía <i>cansornio</i> en respuesta a que le puse <i>cansornio</i>. Un chico del campo. Juicioso y muy respetuoso. Angely Huertas estuvo poco tiempo en el colegio y se retiró. La siembra asociada a valores y para reforzarlos un árbol dentro de sus ramas está el respeto. El amor está en las nubes. La amistad está en un texto más grande y en la montaña centrada; sobre esta palabra, en la misma montaña una mujer solitaria de vestido y trenzas. Es la campesina que va sembrando esos valores. Ensoñación de estereotipos: un corazoncito encima del sol y más arriba otro un poco más grandecito. Lomitas y en medio agua: la del río Tunjuelo, que pasa cerca entre las piedras, limpia, pues estamos relativamente cerca de su nacimiento; luego va siendo llena de basura y más abajo desechos industriales, hasta llegar al barrio San Benito, donde las curtiembres agregan a la turbiedad los hedores de cuero o piel animal en descomposición y los desechos de su tratamiento para convertirse en materia prima para bolsos, carteras y zapatos... El sol de Pasquilla se asoma.</p>	
<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 22</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p>

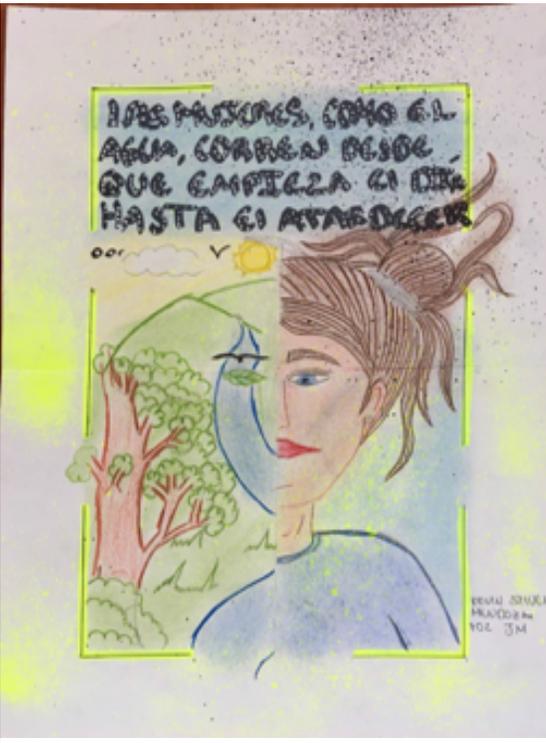
		<p>"EN EL CAMPO SE APRECIA LA MUJER SIN IMPORTAR LA FORMA DE SER ¡RESPETEMOS A LAS MUJERES!"</p> <p><b>Autoría:</b> Laura Gutiérrez, Nury Montoya, Sharik Sosa, Paula Díaz (701)</p>
<b>EMERGENCIAS</b>	Campo / Se aprecia [Apreciar / Valorar] / La mujer / Sin importar / Forma de ser / Respetemos [Respeto] / Las mujeres	
<b>PREGUNTAS</b>	<b>¿Por qué es importante apreciar y respetar a las mujeres sin importar su forma de ser?</b>	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	<b>En el campo, se aprecia a las mujeres sin importar su forma de ser; pero, debemos respetarlas...</b>	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
<p>Dos chicas de Pasquilla y una de Mochuelo; de Paula Díaz, no me acuerdo. Laura y Sharik, primas entre sí. Nietas de la dueña del restaurante "Tres esquinas", donde comían la mayoría de lxs docentes. A Doña Hilda, como a muchas otras mujeres en Pasquilla, le diagnosticaron cáncer y murió tan rápido, que una semana estaba sirviendo almuerzos y a la siguiente, estábamos en su sepelio. Nury, una de las estudiantes más destacadas del colegio. Creativa y con una sonrisa eterna en su rostro. Las cuatro exigen respeto para las mujeres y se incluyen ellas entre quienes debemos respetarlas, porque "en el campo se aprecia a la mujer sin importar la forma de ser". Tres mujeres desarrollando labores del campo, con azadones y palas. El infaltable sol y nubes azules en el cielo claro de Pasquilla, completan la imagen.</p>		
<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 23</p>	<b>IMAGEN</b>	<b>LEYENDA O TEXTO</b>
		<p>"SOMOS NUESTRAS PROPIAS HEROÍNAS"</p> <p><b>Autoría:</b> Camila Armero, Derly Bermúdez, Verónica Cangrejo, Charid Díaz (701)</p>
<b>EMERGENCIAS</b>	Somos [Ser] / Nuestras [Nosotras] / Propias [Apropiación / Sentido de pertenencia] / Heroínas [Heroísmo]	
<b>PREGUNTAS</b>	<b>¿Por qué el uso de la primera persona del plural en relación con el autorreconocimiento como sus propias heroínas?</b>	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	<b>Las autoras se sienten y se auto reconocen como sus propias heroínas...</b>	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
<p>Una de las consignas más bellas y contundentes. Tanto por lo corta y explícita, como por el sentido de pertenencia hacia el ser mujeres en colectivo. Verónica, Derly, Charid y Camila, cuatro chicas rebeldes. Absolutamente irreverentes. Vero, ha hecho famosa a la familia Cangrejo de Mochuelo porque, según las malas y las buenas lenguas, no sólo es buena jugadora de microfútbol, sino que ha volteado a trompadas a más de uno de los chicos con los que se ha enfrentado. Junto a sus otras dos compinches, han roto todos los récords de visitas a la coordinación. Tenía otra prima, igual o más rebelde, a cuya mamá sí la convencieron de llevársela del colegio con el cuento del cambio de ambiente escolar, la manera soterrada de expulsión... La gráfica una joven de pantalón y ruana, entre dos montañas con arbolitos y achurados decorativos que se complementan con los signos de numerales, característicos</p>		

de las comunicaciones digitales de esta época. Mezcla de la urbano rural, en el territorio. Sol, nubes azul intenso y un cielo muy claro, me recuerdan a Pasquilla.

<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 24</p>	<p><b>IMAGEN</b></p> 	<p><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"LA MUJER: RESPETAR Y VALORAR PARA LA EQUIDAD LOGRAR"</p> <p><b>Autoría:</b> Diego Mosquera, Antonio Franco (702)</p>
	<p><b>EMERGENCIAS</b> La mujer / Respetar / Valorar / Equidad / Lograr</p>	
<p><b>PREGUNTAS</b></p>		<p>¿Por qué es necesario respetar y valorar a la mujer para lograr la equidad?</p>
<p><b>POSIBLE SENTIDO</b></p>		<p>¿Quiénes y cómo se respeta y valora a la mujer?</p>
<p><b>POSIBLE SENTIDO</b></p>		<p>Respetar y valorar a la mujer como <i>sine qua non</i> para lograr la equidad...</p>
<p><b>ANÁLISIS INTEGRAL</b></p>		
<p>Diego Mosquera, el estudiante en el que mi método de conceptos previos, investigación e ilustración, tuvo un sentido de plenitud casi imposible. Una corrección y el trabajo lo volvía a hacer, sin importar que le colocara la máxima nota: 5.0. También con las notas era un juego; pero, como decía Geraldine Gillmore, mi maestra chilena de diseño gráfico en Quito, Ecuador: “el diseño es un juego, donde menos es más” de donde desprendí que “aprender-enseñando y enseñar-aprehendiendo es un juego, y todo juego tiene sus reglas”, como en el diseño... Así, como las calificaciones iban de 1.0 a 5.0, al llegar a mi espacio de clase, todxs, tenían cinco; su responsabilidad era mantenerlo; mientras, el 3.0, la mínima para aprobación estaba garantizado. Así, si alguien decía que yo le tenía tirria o que no me caía bien, le confirmaba que hay afinidades y, a veces, gente con la que no generas cercanías especiales; pero, precisamente, esas personas nunca me podría acusar de haberles hecho perder la materia o por mi asignatura un año escolar... así fui llegando a la conclusión que no promover al siguiente grado a una persona tiene consecuencias gravísimas en la vida de ella y su entorno familiar; sobre todo, cuando hay abusos y violencias múltiples. Poco a poco esto se volvió un convencimiento y me mantuve en lograr que se enamoraran del conocimiento de algo más allá de las exigencias institucionales. Volver la escuela un espacio de acogida donde la vida fluye y las dificultades pueden convertirse en oportunidades de creatividad para una vida que valga la pena ser vivida, se fue volviendo una forma de encarar el día a día en mi proceso de enseñante y apre(he)ndiente permanente. Así, junto a Diego estaba Antonio, todo lo contrario, su inseguridad agravada por el menosprecio de algunos docentes, lo hacía ver aún más vulnerable en su pequeño y delgado cuerpo... Mujer y equidad de género explícitamente graficados en un mensaje central de valoración y respeto. El campo, Pasquilla tácita, en un árbol que emana luz del infaltable sol de este territorio y, en el centro del árbol, una mujer de pelo <i>churoso</i> y corto, de cuyos labios cuelga una pequeña cruz, quizá un <i>piercing</i>, dado que nunca les obligaba a quitárselos, exigencia absurda de una escuela que se fija más en las apariencias y violenta la diferencia no sólo identitaria sino de maneras de acercarse al conocimiento, su construcción y validación. La montaña sobre la que se asienta el árbol es una parte del globo terráqueo. Nunca me había detenido en el detalle y claramente es una representación mía. Quizá lo de la crucecita tenga que ver con mis narraciones sobre mi nombre, como un lugar impregnado de la religiosidad católica, tanto en Amalfi, Italia, como en el Municipio del mismo nombre, donde la gente es <i>curruchupa</i> o rezandera a morir... Yo, por contrariedad</p>		

de la vida, en cambio dejé mis creencias religiosas a las 23 años, hecho que asocio tanto al hecho de haber entendido que la lectura y la escritura son un proceso continuo de lecto-escritura y aprenderlo tiene más que ver con el contexto que con el texto, en términos de grafía, lo que ubica a mi mamá, como quien me enseñó de verdad a leer críticamente, siendo ágrafa; y, además, con mi viudez a los 23 años de edad, frente a la cual le exigí a dios, que *Plop*, José Domingo Medina, no estuviera muerto a sus 26 años y, ante el hecho de la imposibilidad del milagro pedido, definí que dios como las amistades, si no está cuando se le necesita, no tiene razón de ser...

<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 25</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"En el territorio rural trabajar con la mujer es un honor ya que ellas son todo lo mejor"</p> <p><b>Autoría:</b> Santiago Acosta, William León, Sergio Ulloa, Johan Yate (702)</p>
<p><b>EMERGENCIAS</b></p>	<p>Territorio rural / Trabajar / La mujer / Honor / Ellas / Son [Ser] / Todo lo mejor</p>	
<p><b>PREGUNTAS</b></p>	<p>¿Por qué es necesario respetar y valorar a la mujer para lograr la equidad? ¿Quiénes y cómo se respeta y valora a la mujer?</p>	
<p><b>POSIBLE SENTIDO</b></p>	<p>Respetar y valorar a la mujer como <i>sine qua non</i> para lograr la equidad...</p>	
<p><b>ANÁLISIS INTEGRAL</b></p>		
<p>Las tres categorías propuestas están presentes en esta reflexión colectiva de cuatro jóvenes: Santiago, Sergio y William, del territorio rural; el primero de Pasquilla, segundo y tercero de Mochuelo Alto, la vereda cuya supervivencia agrícola fue arrasada por la instalación del relleno sanitario doña Juana. Un basurero, a cielo abierto que ha llenado de enfermedades y tristeza; roedores, hedores y escozor en la piel a los habitantes, en especial infantes y ancianos... y Johan es de la zona urbano-marginal de esta misma localidad 19, también llamada de Ciudad Bolívar. El mensaje habla del honor que significa trabajar en el territorio rural con la mujer por ser lo mejor... ¿Mejor para qué? ¿Para hacerse cargo de todas las cargas de trabajo de cuidado? Tres chicos muy activos en el proyecto transversal. No hay dibujos sólo un juego tornasolado y vistoso de colores, como fondo de unas letras decoradas, cada una como un personaje con pequeños detalles que hacen que el texto tenga movimiento...</p>		
<p>LÁMINA 26</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"EN EL CAMPO NO SÓLO HAY QUE ACEPTAR LA FUERZA DEL HOMBRE SINO LA VALENTÍA DE LA MUJER, AL ASUMIR EL DURO TRABAJO CAMPESINO"</p> <p><b>Autoría:</b> Santiago Acosta, William León, Sergio Ulloa, Johan Yate (702)</p>
<p><b>EMERGENCIAS</b></p>	<p>Hombre / Mujer / Campo / Fuerza / Valentía / Duro trabajo campesino</p>	
<p><b>PREGUNTAS</b></p>	<p>¿Por qué equiparan al hombre con fuerza y a la mujer con valentía? ¿Por qué asumen que el trabajo campesino es duro? ¿Es duro, comparado con...?</p>	

<b>POSIBLE SENTIDO</b>	En el campo el trabajo es duro y lo asumen hombres que tienen fuerza y mujeres que son valientes...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
Los mismos autores y similar relación entre mujer, trabajo, campo; sólo que ahora la equidad de género se ha presente en esta reflexión como balance entre la fuerza del hombre y la valentía de la mujer, ante la dureza del trabajo campesino.		
FICHA DE ANÁLISIS INTEGRAL		
<b>LÁMINA 27</b>	<b>IMAGEN</b>	<b>LEYENDA O TEXTO</b>
		S.L.  <b>Autoría:</b> Santiago Acosta, William León, Sergio Ulloa, Johan Yate (702)
<b>PREGUNTAS</b>	¿Por qué colocan sus nombres alrededor de la figura femenina? ¿Qué tipo de mujer representa esta imagen?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	La mujer del campo puede lucir elegante...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
El perfil de una mujer “elegantemente” peinada rodeada por los nombres de los autores... El peso de las categorías propuestas en la imagen y el género en la masculinidad de la autoría.		
<b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]		
<b>LÁMINA 28</b>	<b>IMAGEN</b>	<b>LEYENDA O TEXTO</b>
		"LAS MUJERES, COMO EL AGUA, CORREN DESDE QUE EMPIEZA EL DÍA HASTA EL ATARDECER"  <b>Autoría:</b> Kevin Stiven Mendoza (702)
<b>EMERGENCIAS</b>	Las mujeres / Como el agua [¿Símil, metáfora? / Agua] / Corren [se mueven / No se quedan quietas / Trabajan / Hacen] / Desde que empieza el día hasta el atardecer [Todo el tiempo / Temprano / Siempre Día / Atardecer / Muy tarde]	
<b>PREGUNTAS</b>	¿Por qué las mujeres corren como el agua?	

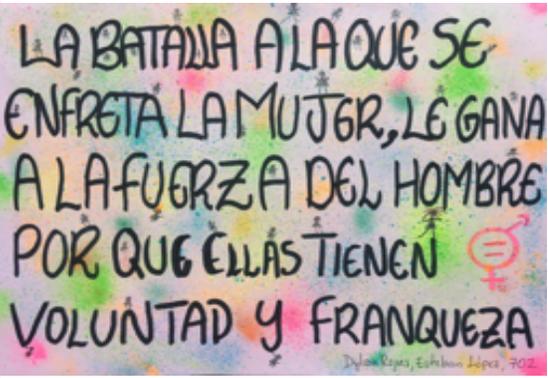
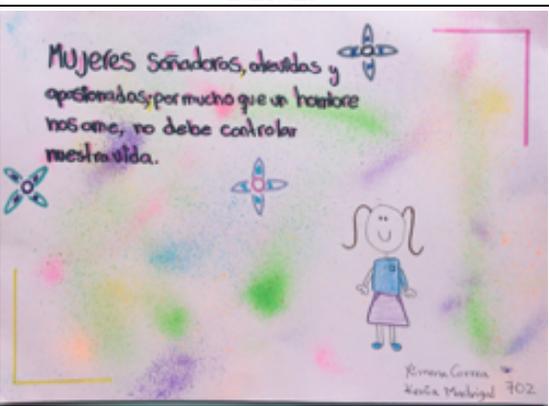
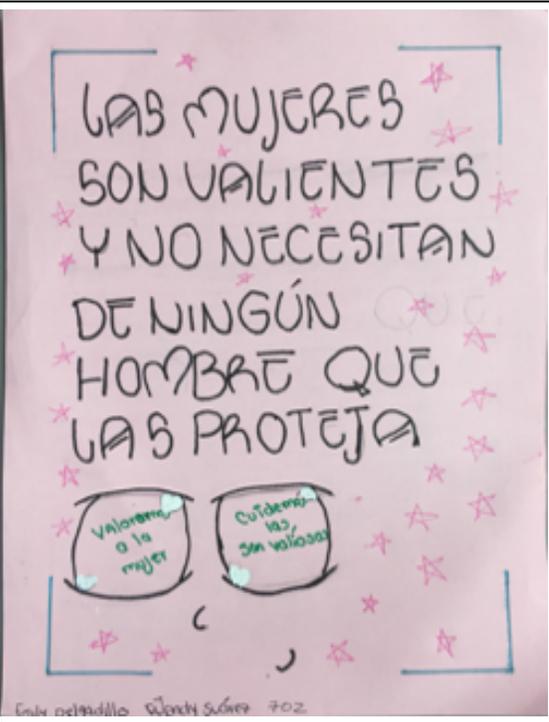
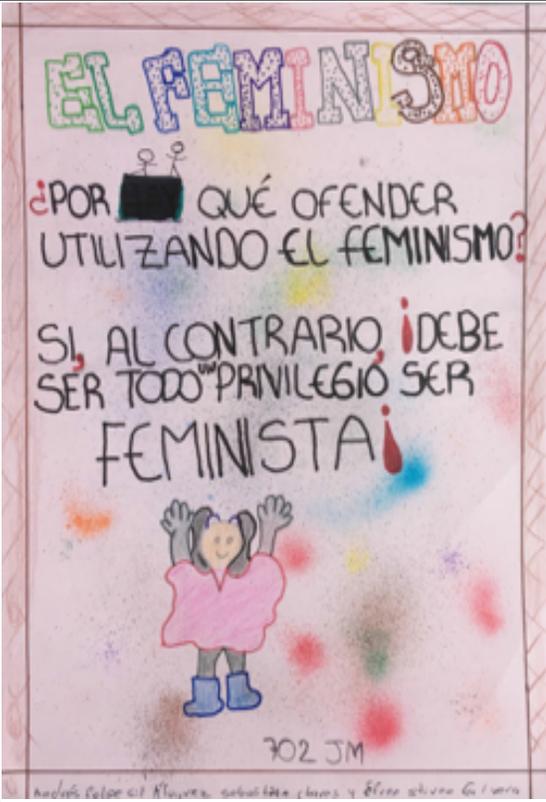
	¿Por qué corren todo el día?	
	¿Qué pasaría si las mujeres no corrieran siempre, no fluyeran, como el agua?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Las mujeres siempre están haciendo algo, corriendo desde temprano hasta muy tarde... nunca descansan.	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
Naturalización en la imagen y el texto. Las mujeres corren naturalmente como el agua. Parece una forma amable de no notar que no corren porque les guste sino porque están obligadas a responder a todos por todo. Una gráfica que refuerza, quizá sin proponérselo, la naturalización de las mujeres. Una imagen de mujer que se integra al paisaje: árboles, montañas, corriente de agua, aves volando y el infaltable sol de Pasquilla... También es cierto que ese fluir con la naturaleza puede tener contextualmente un sentido de integración e interdependencia...		
<b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]		
	<b>IMAGEN</b>	<b>LEYENDA O TEXTO</b>
<b>LÁMINA 29</b>		"LA BATALLA A LA QUE SE ENFRENTA LA MUJER, LE GANA A LA FUERZA DEL HOMBRE PORQUE ELLAS TIENEN VOLUNTAD Y FRANQUEZA"  <b>Autoría:</b> Dylan Rojas, Esteban López (702)
<b>EMERGENCIAS</b>	La batalla / Enfrenta [Enfrentar] / La mujer / Gana [Ganar] / La fuerza / Hombre / Ellas / Tienen [Tener] / Voluntad / Franqueza	
<b>PREGUNTAS</b>	¿Por qué se considera que hay una batalla entre la voluntad y franqueza de las mujeres y la fuerza del hombre?	
	¿Cuál es la batalla a la que se enfrenta la mujer?	
	¿Por qué se asocia la fuerza al hombre?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Hay una batalla entre las mujeres y la fuerza del hombre, donde ellas ganan por tener voluntad y franqueza...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
Dos jóvenes de los sectores urbano-marginales de Ciudad Bolívar. Muy amigos, dicharacheros, chistosos... Al leer con detenimiento el mensaje me remite a los juegos digitales... la palabra batalla me lleva hacia ahí, extrapolada para mostrar que la mujer por voluntad y franqueza le gana a la fuerza del hombre. En el contexto de las categorías propuestas, podría pensarse que la batalla a la que se refiere es la que se libra por la equidad de género... Dos categorías presentes: mujer y género. El territorio no se menciona ni explícita ni tácitamente. A nivel gráfico, la sutileza de muchas muñequitas saltando juguetonamente sobre las letras... junto al texto sobresale un signo de masculino-femenino en color magenta fosforescente... En dos de los análisis ha emergido la marginalidad al momento de referirme a los sectores de donde provienen lxs estudiantes que habitan en lo urbano. Acabo de caer en cuenta de esto como posible inferencia de las cuestiones de clasismo y estratificación social; también la <i>racialización</i> , tiene que ver con esta marginalidad...		
<b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]		

LÁMINA 30	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"Mujeres soñadoras, atrevidas y apasionadas; por mucho que un hombre nos ame no debe controlar nuestra vida"</p> <p><b>Autoría:</b> Ximena Correa, Kenia Madrigal (702)</p>
	<p><b>EMERGENCIAS</b></p>	<p>Mujeres / Hombre / Ame [Amar / Amor] / No debe [Deber] / Controlar / Nuestra vida</p>
<p><b>PREGUNTAS</b></p>	<p>¿Cómo se relaciona que las mujeres sean soñadoras, atrevidas y apasionadas y con el amor de un hombre?</p>	
	<p>¿Por qué las mujeres en plural y el hombre en singular?</p>	
<p><b>POSIBLE SENTIDO</b></p>	<p>Las mujeres son soñadoras, atrevidas y apasionadas; pero, no deben dejar que un hombre controle su vida por más que sean amadas por este...</p>	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
<p>Una gráfica que revela el sentido del mensaje central, desde la ingenuidad y sencillez. Kenia Madrigal, un nombre de nación afro para una joven de rasgos indígenas, cabello negro, largo y una sonrisa que ocultaba un estado latente de frustración ante el menor tropiezo. Hija de un militar de bajo rango y una mujer enferma de los nervios, procedentes del Tolima. Un hermano menor, con dificultades cognitivas. Ximena, más segura de sí y, al parecer, con un entorno familiar más acogedor. Para ellas las mujeres no deben dejarse controlar por un hombre, por más que las ame y ellas sean soñadoras, atrevidas y apasionadas... hasta el atrevimiento remite a los estereotipos sentimentales sobre las mujeres...</p>		
<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
LÁMINA 31	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"LAS MUJERES SON VALIENTES Y NO NECESITAN DE NINGÚN HOMBRE QUE LAS PROTEJA"</p> <p>Valoremos a la mujer Cuidémoslas, son valiosas</p> <p><b>Autoría:</b> Emily Delgadillo, Wendy Suárez (702)</p>

<b>EMERGENCIAS</b>	Las mujeres / Son [Ser] / Valientes [Valentía] / No necesitan ningún [Negación necesidad] / Hombre / Proteja [Protección]	
	Valoremos [Valor / Valía / Valorar] / La mujer / Cuidémoslas [Cuidar / Cuidado] / Son [Ser] / Valiosas [Valor / Valía]	
<b>PREGUNTAS</b>	¿Cómo se relaciona que las mujeres sean valientes y con el hecho de que no necesiten la protección de ningún hombre?	
	¿Si no necesitan a ningún hombre que las proteja quienes deben cuidar y valorar a las mujeres?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	La valentía y valía de las mujeres es tal que no necesitan a ningún hombre que las proteja; sin embargo, deben ser valoradas y cuidadas...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
Una contradicción aparente, entre la no necesidad de protección de un hombre y la necesidad de ser valoradas y cuidadas por su valía. Las autoras colocándose por fuera en el mensaje central e integrándose en los complementarios referidas a la valía, la valoración y el cuidado. Representación de dos bultos de papas, marcados con los mensajes complementarios, como se marca la carga antes de enviarla al mercado. El mensaje central sin una representación de imagen sólo texto y una decoración de pequeñas estrellas que no permite inferir relación con el territorio rural, ni con el género ni con el concepto mismo de mujer... Wendy, me recuerda un episodio de abuso de poder por parte de un docente durante una salida pedagógica a la Represa La Regadera...		
<b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]		
<b>LÁMINA 32</b>	<b>IMAGEN</b>	<b>LEYENDA O TEXTO</b>
		"EL FEMINISMO: ¿POR QUÉ OFENDER UTILIZANDO EL FEMINISMO SI, AL CONTRARIO DEBE SER TODO UN PRIVILEGIO SER FEMINISTA!"  <b>Autoría:</b> Andrés Felipe Gil Álvarez, Sebastián Chaves, Efrén Stiven Calvera (702)
<b>EMERGENCIAS</b>	El feminismo / Ofender / Ser / / Equidad / Lograr / Debe ser / Privilegio / Ser / Feminista	
<b>PREGUNTAS</b>	¿Por qué debe ser "todo un privilegio ser feminista"?	
	¿Quiénes y cómo utilizan el feminismo para ofender?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	El feminismo no debe ser utilizado para ofender, sino que deben sentirse privilegiadas las personas feministas...	

**ANÁLISIS INTEGRAL**

Tres jóvenes de la zona rural, con distinciones de clase social: Felipe, hijo de una compañera docente de primaria, Gina Álvarez; Sebastián sobrino de otra, Luz Mery Chaves; ambas familias con estabilidad económica; Efrén, trabajador agrícola: sus manos y las dificultades para los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales de la escuela, lo mantenían en constante aburrimiento. Entre los tres se preguntan por qué usar el feminismo para ofender, si ellos suponen que ser feminista es un privilegio... La palabra feminismo como título y dentro del mensaje, personalizada en FEMINISTA, con signo de admiración, colocado sola en el centro de la lámina y encima de una imagen de niña con ruana, botas y las manos arriba... que, aunque podría en sentido de protesta, no deja de remitirme a un dicho popular, comúnmente considerado "chistoso" que, ahora, entiendo como naturalización de violación: "manos arriba, calzones abajo; si no les baja, yo se los bajo..."

**CiCi**  
[Espacio de INTERVENCIÓN]

LÁMINA 33



**LEYENDA O TEXTO**  
"LAS MUJERES SON MUY IMPORTANTES PARA TODOS NOSOTROS PORQUE SIN ELLAS NO PODRÍAMOS VIVIR"

**Autoría:** Erick Felipe García, Jhojan Nicolás Chico Perilla (702)

**EMERGENCIAS** Las mujeres / Muy importante [Importancia] / Todos [Todas las personas] / Ellas / Podríamos [Poder / Posibilidad] / Vivir [Vida]

**PREGUNTAS**  
¿Por qué no podríamos vivir sin las mujeres?  
¿Todos se refieren a todas las personas o sólo a los hombres?

**ANÁLISIS INTEGRAL**

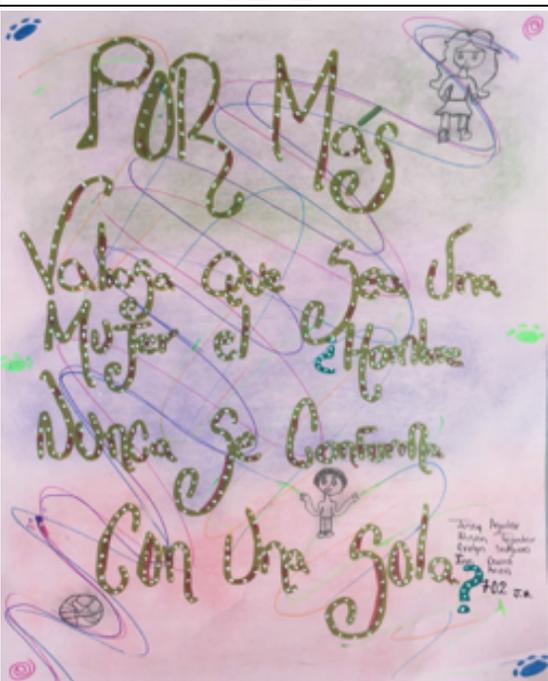
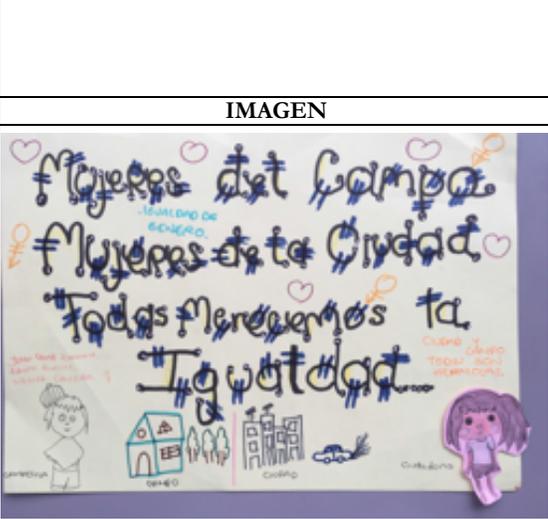
Las mujeres como gestoras de vida. La importancia de las mujeres se las da eso. Un formato dividido en dos: en la parte superior el mensaje; en la inferior, Pasquilla en miniatura, sol cielo claro, nubes de azul intenso, un árbol sobre una lomita y, junto a éste, una niña. Autoría de dos chicos con dificultades en sus entornos familiares... De las categorías propuestas: mujer, aparece de forma explícita; Pasquilla, en el dibujo; y género en la mención de que nadie podría vivir si no es por las mujeres. Recurrente la mención inconsciente a que son éstas quienes garantizan la vida; es decir, la feminización del cuidado está tan naturalizada...

**POSIBLE SENTIDO** Las mujeres son importantes porque son imprescindibles para la vida...

**CiCi**  
[Espacio de INTERVENCIÓN]

<p>LÁMINA 34</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"LAS MUJERES EN EL CAMPO NO SE NECESITA LA GROSERÍA DE UN HOMBRE SI NO LA VALENTÍA DE UNA MUJER"</p> <p><b>Autoría:</b> Sara Cangrejo y Sharit Calderón (702)</p>
<p><b>EMERGENCIAS</b></p>	<p>Las mujeres / El campo / No necesitan [Negación necesidad] / Grosería / Un hombre / Valentía / Una mujer</p>	
<p><b>PREGUNTAS</b></p>	<p>¿Por qué las mujeres en el campo necesitan su propia valentía y no la grosería de un hombre?</p>	
<p><b>POSIBLE SENTIDO</b></p>	<p>¿Por qué se asocia al hombre con la grosería o ser groseras con parecerse a un hombre?</p>	
<p><b>POSIBLE SENTIDO</b></p>	<p>Las mujeres en el campo no necesitan grosería de un hombre, sólo su propia valentía...</p>	
<p><b>ANÁLISIS INTEGRAL</b></p>		
<p>La imagen mezcla de emoticones, recortados en papel cuadriculado, collage como detalle de distinción, junto a moñitas en el pelo que ellas mismas lucían muchas veces. Huellitas de animales, corazones y arabescos como decoración. En el mensaje la grosería de un hombre se enfrenta a la valentía de la mujer, tan necesaria en el campo, como innecesaria la primera. Las tres categorías propuestas presentes en la reflexión. Sara es la hermana menor de Vero Cangrejo, la de "somos nuestras propias heroínas". Sharit, de un barrio de la zona urbano-marginal. Para mí, muy queridas y esforzadas las dos.</p>		
<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 35</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"LAS MUJERES TAMBIÉN SON VALIENTES COMO LOS HOMBRES Y DEBEN TENER IGUALDAD DE DERECHOS Y OPORTUNIDADES"</p> <p><b>Autoría:</b> Yefferson Sneider Rubiano Torres, Axel Camilo Riaño Torres (702)</p>

<b>EMERGENCIAS</b>	Mujeres / Valientes [Valentía] / Los hombres / Deben [Deber] / Igualdad / Derechos / Oportunidades	
<b>PREGUNTAS</b>	¿Por qué la comparación entre hombres y mujeres en relación a la valentía, derechos y oportunidades?	
	¿Cómo se relacionan valentía, derechos y oportunidades?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Dado que las mujeres son tan valientes como los hombres, deben tener igualdad de derechos y oportunidades...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
Axel, hermano de Alina Riaño, la de 601, reflexión aquí junto a Jefferson, un chico muy inteligente, de una de las familias de mayor pobreza material; su hermano tiene capacidades especiales y, por lo que oí, ambos con dificultades de gastar los pocos recursos que consiguen jugando maquinitas... Para ellos, las mujeres son valientes como los hombres lo que las hace merecedoras de igualdad de derechos y oportunidades. Un gráfico muy común en la internet, de una paloma y niños tomados de la mano alrededor del globo terráqueo. Mujer y equidad de género presente como categorías de reflexión; el territorio rural sin referencia explícita ni implícita, ni en la imagen ni en el texto...		
<b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]		
<b>LÁMINA 36</b>	<b>IMAGEN</b>	<b>LEYENDA O TEXTO</b>
		"Mujer" / "La mujer es como una rosa"  Respeto, derecho e igualdad hacia la mujer en Pasquilla  Respeto, derecho e igualdad hacia la mujer en Pasquilla  <b>Autoría:</b> Jaider García, Mónica Chaves, Adriana Otálora (702)
<b>EMERGENCIAS</b>	Mujer / La mujer / Ser como una Rosa / Respeto / Derecho / Igualdad / Pasquilla	
<b>PREGUNTAS</b>	¿Por qué se repitió la consigna y mujer, la mujer?	
	¿Qué quiere decir que la mujer es como una rosa?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Las mujeres en el campo no necesitan grosería de un hombre, sólo su propia valentía...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
Me sorprende la manera como se contraponen los mensajes en esta reflexión. La metáfora de la mujer como una rosa, seguramente es de Jaider, el enamorado y coqueto, que asume que puede conquistar a casi todas las niñas. Luego, la repetición de respeto, derecho e igualdad, puede ser una copla de Mónica y Adriana, ambas de Pasquilla, representada gráficamente por las montañas enlazadas y las flores silvestres por doquier, entre las que se ve una niña caminando con los brazos abiertos...		
<b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]		

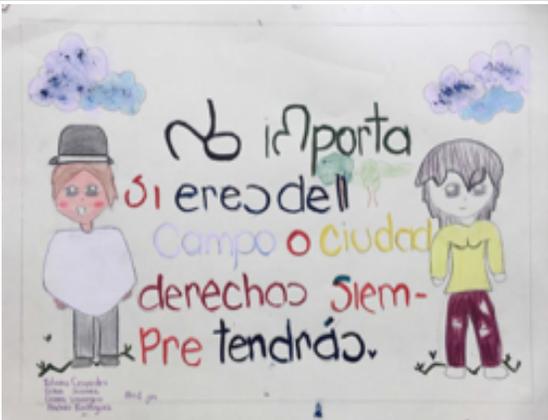
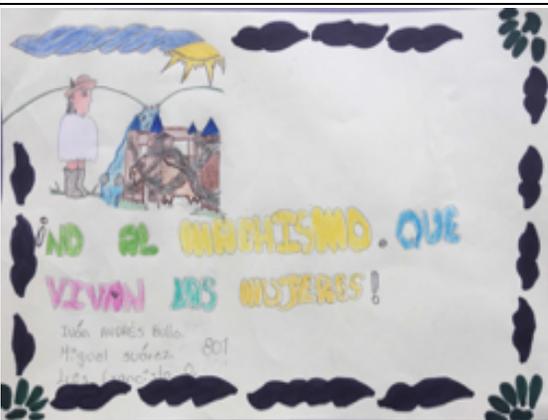
<p>LÁMINA 37</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"Por más valiosa que sea una mujer, el hombre nunca se conforma con una sola?"</p> <p><b>Autoría:</b> Jussy Aguilar, Alison Tejedor, Evelyn Salguero, Juan David Ariza (702)</p>
<p><b>EMERGENCIAS</b></p>	<p>Valiosa [Valía] / Una mujer / El hombre / Nunca / Conformar [Satisfacción] / Una sola</p>	
<p><b>PREGUNTAS</b></p>	<p>¿Por qué la pregunta sobre por qué el hombre no se conforma con una sola mujer, sin importar la valía de ésta?          ¿Por qué relacionar la valía de la mujer con el no conformismo del hombre hacia una sola?          ¿Por qué la particularización de "una mujer" y la generalización de "el hombre"?</p>	
<p><b>POSIBLE SENTIDO</b></p>	<p>Así una mujer sea valiosa, no se entiende por qué el hombre no se conforma sólo con una...</p>	
<p><b>ANÁLISIS INTEGRAL</b></p>		
<p>La valía de una mujer como insuficiente para que un hombre se quede en monogamia. <i>Romantización</i> resignada de la infidelidad que no tiene contraparte hacia los hombres, así esté formulada como pregunta. Casi que una consigna de resignación ante la vulneración que para muchas significa que su pareja les engañe. Un texto decorado y una pareja distanciada. Huellitas en las esquinas del formato usado verticalmente. Tres chicas de barrios urbano-marginales y un chico de Pasquilla, con dificultades cognitivas para la escuela tradicional; pero, al igual, que la mayoría de las personas de la ruralidad, muy sabedor en temas agropecuarios.</p>		
<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"MUJERES DEL CAMPO MUJERES DE LA CIUDAD TODAS MERECEMOS LA IGUALDAD..."</p> <p>Igualdad de género / Ciudad y campo todas son hermosas / Campesina / Ciudadana</p> <p><b>Autoría:</b> Juan David Zamudio, Edison Riveros, Alberth Caicedo, [Tatiana Montaña] (801)</p>
<p>LÁMINA 38</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"MUJERES DEL CAMPO MUJERES DE LA CIUDAD TODAS MERECEMOS LA IGUALDAD..."</p> <p>Igualdad de género / Ciudad y campo todas son hermosas / Campesina / Ciudadana</p> <p><b>Autoría:</b> Juan David Zamudio, Edison Riveros, Alberth Caicedo, [Tatiana Montaña] (801)</p>
<p><b>EMERGENCIAS</b></p>	<p>Mujeres del campo / Mujeres de la ciudad / Merecemos [Merecer / Merecimiento] / La igualdad Igualdad de género / Ciudad / Campo / Hermosas [Hermosura] / Campesina / Ciudadana</p>	

<b>PREGUNTAS</b>	¿Por qué hay que cuidar a la mujer?
	¿Cómo se maltrata o no a la mujer? ¿Qué pasa con el error de "DE" en lugar de "A"?
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Mujeres del campo y de la ciudad son merecedoras de igualdad...
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>	
El mensaje central es el merecimiento de igualdad entre mujeres de campo y ciudad, de donde emergen ciudadana y campesina, junto a Pasquilla, en referencia al campo. Texto decorado, de corazones y símbolos de femenino-masculino atados., junto al infaltable cliché de la hermosura femenina. La gráfica se hace por comparación: edificios y carro, contaminante, para la ciudad; casa de una planta y bosque para el campo, con una campesina, integrada a ese lado de la comparación, con sombrero, pantalón largo y ruana. La ciudadana, con pantalón corto y camiseta, en cambio, está superpuesta, sobresaliente y por fuera del dibujo, rompiendo incluso el marco del formato. Por ese detalle, pienso que en la autoría estuvo Tatiana Montaña, estudiante del territorio rural, oficiosa y prolija en sus trabajos, junto a Juan David; Edison, de quien no me acuerdo y Albert, hermano de Jhon Bernal de 701.	
<b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]	
<b>LÁMINA 39</b>	<b>IMAGEN</b>
	<b>LEYENDA O TEXTO</b>
	
<b>EMERGENCIAS</b>	La mujer / Ser fuerte [¿Fortaleza?] / Espacios / Cocina Tener / Derecho / Estudiar / Ser / Persona / Ejercer/ Poder / Gobierno / Profesional
<b>PREGUNTAS</b>	¿Por qué consideran que la mujer es fuerte?
	¿Qué quiere decir que son fuertes en todos los espacios y no sólo en la casa?
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	¿Por qué el uso de la primera persona singular, en relación con tener derecho a estudiar, ser una gran persona, una profesional destacada y poder ejercer cargos en el gobierno?
	La mujer tiene fortaleza para ejercer el poder y hacer valer sus derechos en cualquier espacio...
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>	
Una imagen central y centrada, en la verticalidad del formato; un texto en altas que sirve de marco a la misma y tres textos complementarios en altas y bajas y un corazón, a la izquierda o a la derecha, dependiendo dónde se ubique quien mira. La imagen es una joven, de pelo ensortijado, emperifollada, con un lacito coqueto adornando su pelo y sus labios rojos; con collarcito y dos carteras, en la esquina superior izquierda asoma el sol. La autoría tiene igual o más peso que el texto principal. Es una imagen ingenuamente agradable, por su sencillez y evocadora de ensoñación. Los textos enfatizan en la fortaleza de la mujer para ejercer su poder en múltiples espacios, más allá de la cocina, estereotipo del espacio "natural" de las mujeres, lo femenino y lo feminizado...	

Hay errorcitos de ortografía; pero, nada que desluzca el mensaje. Es una puesta en escena de sentimiento y, no por ello, se pierde la potencia del mensaje político. Visto a la distancia, eso me genera ternura y admiración hacia las autoras. Las categorías que emergen son superlativas, pues no hacen sólo al tener y hacer sino al ser en relación con el poder, sobresaliendo la voluntad de romper con lo estatuido.

<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 40</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"LAS MUJERES TAMBIÉN PODEMOS EJERCER EL PODER"</p> <p><b>Autoría:</b> Angie Palacios, Jeimmy Ramírez (801)</p>
<p><b>EMERGENCIAS</b></p>	<p>Las mujeres / Podemos [Capacidad de hacer y definir/ Voluntad] / Ejercer el poder</p>	
<p><b>PREGUNTAS</b></p>	<p>¿Por qué el uso del plural en relación con las mujeres y el ejercicio del poder?</p>	
<p><b>POSIBLE SENTIDO</b></p>	<p>¿Qué más podemos ejercer las mujeres o quienes más pueden ejercer el poder?</p>	
<p style="text-align: center;"><b>ANÁLISIS INTEGRAL</b></p>		
<p>Un mensaje contundente con relación al ejercicio del poder. En contraste un detalle de filigrana en el marco bordado de flores en tonos violetas y magenta. Lo que separa el marco de la imagen y mensaje centrales, líneas entrecortadas que semejan puntadas, remachadas en las cuatro esquinas por flores de mayor tamaño e intensidad del color... El paisaje de Pasquilla de nubes azul intenso, tanto como el sol amarillo y naranja. En medio, aves volando sobre montañas con flores de variados colores, árboles de tamaños distintos y una mujer gigante, investida como presidenta... un detalle, no menor, usan su apellido y no el nombre de pila, como se acostumbra: a las mujeres, por el nombre; a los hombres, por su apellido... La autoría es de Jeimmy y Angie, ambas estudiantes muy enamoradas del conocimiento...</p>		
<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 41</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"LA MUJER NO SE TOCA NI CON EL PÉTALO DE UNA ROSA"</p> <p><b>Autoría:</b> Julieth González, Natali Martínez, Laura Torres (801)</p>

<b>EMERGENCIAS</b>	La mujer / No se tocar [No agredir] / Ni con el pétalo de una rosa	
<b>PREGUNTAS</b>	¿Qué quiere decir que la mujer no se toca ni con el pétalo de una rosa?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Un llamado no explícito a no maltratar a la mujer, con un cliché implícito de su "delicadeza"...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
Una frase manida, sobre la delicadeza de la mujer, como slogan institucionalizado contra la violencia. Pareja abrazada, con la <i>romantización</i> naturalizada en dos corazones en las mejillas de la mujer, el hombre más grande y fuerte; el abrazo asfixiante. Una figura de <i>mandala</i> en un extremo superior y en la esquina inferior contraria una rosa. Pequeños detalles de decoración, doble recuadro: el interior, con líneas rectas; el exterior con curvas. La autoría, dos chicas de la ruralidad y una, de barrio urbano-marginal... El dibujo de un cumbambón me trae a la mente a Pepe Cortisona, el rival de Condorito...		
<b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]	<b>IMAGEN</b>	
LÁMINA 42	<b>LEYENDA O TEXTO</b>	
	"¿Por qué la equidad de género de la ciudadanía no vale como la de la campesanía?"  Por fin libre          <b>Autoría:</b> Joseph Mariño, Iván Manrique, Ricardo Romero, Cristian Camilo R[odríguez] (801)	
<b>EMERGENCIAS</b>	Equidad de género / Ciudadanía / Vale [Valía] / Campesanía Libre [Libertad]	
<b>PREGUNTAS</b>	"¿Por qué la equidad de género de la ciudadanía no vale como la de la campesanía?" ¿Qué genera la pregunta sobre la desigualdad de la equidad entre campo y ciudad?	
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Interrogación sobre las diferencias entre campo y ciudad, en acceso a derechos...	
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>		
La pregunta por las diferencias entre campo y ciudad, en este caso, por la valía de la equidad entre ciudadanía y campesanía, dos emergencias, en esta lámina. La gráfica tiene la intensidad del color del cielo y el sol de Pasquilla; pero, se contrapone con una quema de armas. Una mujer llora y afirma ser libre, mientras parece dirigirse a echar un fusil al fuego. Otra lleva una macheta en la mano. En la parte inferior, el texto, con un decorado de achurados y asteriscos... La autoría, cuatro chicos de barrios urbano-marginales. Joseph de ascendencia afro, de capacidad intelectual sobresaliente y una melena distintiva. Integran a la reflexión, la cuestión del proceso de paz entre la guerrilla de las FARC y el gobierno de Juan Manuel Santos. Las lágrimas reflejan la difusión en los medios de comunicación de la liberación de las mujeres que, según ellos, no estaban en la guerrilla por voluntad propia...		

<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 43</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"NO IMPORTA SI ERES DE CAMPO O CIUDAD DERECHOS SIEMPRE TENDRÁS"</p> <p><b>Autoría:</b> Tatiana Céspedes, Dilan Suárez, Danna Vanegas, Andrea Rodríguez (801)</p>
<p><b>EMERGENCIAS</b></p>	<p>No importa [Importancia] / Eres [Ser] / Campo / Ciudad / Derechos / Siempre [Tiempo] / Tendrás [Tener]</p>	
<p><b>PREGUNTAS</b></p>	<p>¿Por qué no debe haber diferencias de derechos entre personas del campo y la ciudad?</p>	
<p><b>POSIBLE SENTIDO</b></p>	<p>Todas las personas tienen iguales derechos sin importar si son del campo o de la ciudad...</p>	
<p><b>ANÁLISIS INTEGRAL</b></p>		
<p>La comparación entre campo y ciudad, con afirmación de igualdad de derechos a ambos lados de la balanza: más deseo que realidad. El texto centrado y protagónico; a los lados: una mujer de ciudad, con pantalones rotos, "a la moda", en un lado; al otro, una mujer campesina con ruana blanca, pantalón oscuro y sombrero. La gráfica de ambas, tipo manga japonés. Nubes similares a ambos lados de la representación. Un detalle de un árbol integrado al texto en la parte referente al del campo... La autoría, tres chicas y un chico de barrios urbano-marginales.</p>		
<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>	<p style="text-align: center;"><b>BELLA LÁMINA</b></p>	
<p>LÁMINA 44</p>	<p style="text-align: center;"><b>IMAGEN</b></p> 	<p style="text-align: center;"><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"¡NO AL MACHISMO. QUE VIVAN LAS MUJERES!"</p> <p><b>Autoría:</b> Iván Andrés Bulla, Miguel [Ángel] Suárez, Luis Francisco O[tálora] (702)</p>
<p><b>EMERGENCIAS</b></p>	<p>Machismo / Vivan [Vivir / Vida] / Las mujeres</p>	

<b>PREGUNTAS</b>	¿Por qué establecen esta relación entre no al machismo y que las mujeres vivan?
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Para que las mujeres vivan, debemos decir no al machismo...

**ANÁLISIS INTEGRAL**

Tres chicos de Pasquilla, con muchos conocimientos de las labores agropecuarias...Miguel Ángel, además, excelente jinete. Pacho e Iván, primos entre sí, con un pedido contundente: "NO AL MACHISMO. QUE VIVAN LAS MUJERES". Texto que, no por ser colorido, deja de ser reflejo de vivencias cotidianas de violencias... Acá en México diríamos: "QUE VIVAN, VIVAS, LAS MUJERES", porque ninguna redundancia parece inapropiada cuando se trata de la vida que merece ser vivida. Como las nubes azules y el sol amarillo, de color intenso, que parecen una copia, así cambien de forma en cada lámina. Para reafirmar la magia, una casa que parece salida de un cuento de otro tiempo y lugar; pero, no. Una casa que se distingue de las demás en Pasquilla, existe, quizá para mostrar que las diferencias sociales, a veces, están en las apariencias. Huellas y manchas de animales, representación de una caída de agua y una mujer campesina con sombrero, ruana y botas; que, si dejara volar mi imaginación, podría afirmar que no fue que se les olvidó pintarle el pantalón, sino que quisieron mostrar que en la zona rural también se usan minifaldas y con ellas lucir a plenitud un buen atuendo campesino.

**CiCi**

[Espacio de INTERVENCIÓN]

**IMAGEN**

**LEYENDA O TEXTO**

LÁMINA 45



"A LA MUJER HAY QUE CUIDARLA / NO AL MALTRATO DE LA MUJER"

**Autoría:** Juan Garzón, Yeiner Tangua (801)

<b>EMERGENCIAS</b>	La mujer / Cuidarla [Cuidado] / No al maltrato
--------------------	------------------------------------------------

<b>PREGUNTAS</b>	¿Por qué hay que cuidar a la mujer? ¿Cómo se maltrata o no a la mujer?, ¿Qué pasa con el error de "DE" en lugar de "A"?
------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>POSIBLE SENTIDO</b>	Un llamado explícito a cuidar y no maltratar a la mujer...
------------------------	------------------------------------------------------------

**ANÁLISIS INTEGRAL**

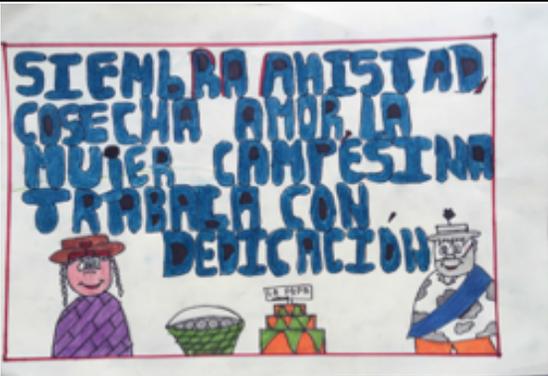
La inteligencia pugnando por romper el orden escolar: Juan David y Yeiner, en la autoría de este pedido de cuidado y no maltrato a la mujer. La representación de Pasquilla: cielo azul, sol de intenso amarillo y árbol, con una línea divisoria para mostrar dos situaciones. De un lado, una pareja en "armonía"; del otro, una mujer arrodillada y un hombre a punto de descargar el golpe. Sobre tales representaciones un chulito de aprobación, para la primera; y una x desaprobatoria, a la segunda. Los rostros de varixs estudiantes traídos al recuerdo detonan esas sensaciones en la memoria de mi cuerpo... ¿cómo enseñarles a sentir como propias las agresiones a otras personas sino mostrándoles que cada golpe material o inmaterial que ellxs recibían o propinaba merecía ser parte de las reflexiones en la escuela, sin revictimizarles? No quiere decir que viera a la mamá de alguno de estos dos chicos

golpearles en público, sino que por alguna razón, el error de un "de" en lugar de la "a", en la segunda frase, me llevó hacia una posible forma de desnaturalización del deber ser, porque también hay "maltrato de la mujer"... Conciencia reflexiva sobre la impotencia ante las visiones de varias bofetadas dadas en público a rostros, cuyas sonrisas borradas por el error de no alcanzar lo que se espera, sin contextualizar la realidad de unas vidas en precariedades varias, duelen con solo recordarlas...

<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 46</p>		<p><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"LAS MUJERES CAMPESINAS SIEMPRE TIENEN SU FRENTE EN ALTO, POR ESO EL PAÍS SE SIENTE ORGULLOSO DE ELLAS"</p> <p><b>Autoría:</b> Jasbleidy Vásquez, Nicool Robayo, Maira Osorio (801)</p>
<p><b>EMERGENCIAS</b></p>	<p>Las mujeres campesinas / Siempre [Tiempo] / Tienen [Tener] / Frente en Alto / País / Siente [Sentir] / Orgulloso [Orgullo] / Ellas [Mujeres]</p>	
<p><b>PREGUNTAS</b></p>	<p>¿Cómo es que el país se muestra o no orgulloso de las mujeres campesinas?</p>	
<p><b>POSIBLE SENTIDO</b></p>	<p>El país se siente orgulloso de las mujeres campesinas porque ellas no tienen nada de qué avergonzarse...</p>	

**ANÁLISIS INTEGRAL**

Tres chicas son autoras de una reflexión ilustrada centrada en una afirmación deseosa de que el país, ese país de maltratadores enquistados, se sienta orgulloso de las mujeres campesinas que son altivas, siempre tienen su frente en alto... No es una negación del sometimiento de una realidad de discriminaciones e injusticias para las mujeres del campo. Conociendo, cómo llegué a conocer a Jasbleidy, Nicool y Maira, el sentido de orgullo por las labores del campo realizadas, casi que, sin distinciones de género, por mujeres es parte de la dignidad, reconocimiento y respeto que merecen lxs habitantes, el territorio rural y sus tradiciones positivas. Tres cenefas de corazones violetas en las esquinas, salvo aquella reservada para la autoría. Conciencia de integración de sus nombres y curso a la reflexión que les honra como postura de hacerse cargo de sus opiniones. Un texto decorado en blanco y negro, en donde la palabra "ellas", en rosado, lo cierra; y, enseguida, una mujer con trenzas y sombrero... quizá para recordarnos que nadie está exento de los clichés y roles estereotipados que, de tanto repetirlos, naturalizamos, dentro y fuera de la escuela... No por ser crítico, nuestro pensamiento no necesita ser reflexionado; al contrario, la crítica se necesita siempre porque todxs estamos inmersas en relaciones de poder...

<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>		
<p>LÁMINA 47</p>	<p><b>IMAGEN</b></p> 	<p><b>LEYENDA O TEXTO</b></p> <p>"SIEMBRA AMISTAD, COSECHA AMOR, LA MUJER CAMPESINA TRABAJA CON DEDICACIÓN"</p> <p><b>Autoría:</b> s.d. [¿601, 801?]</p>

<b>EMERGENCIAS</b>	Siembra [Sembrar] / Amistad / Cosecha / Amor / La mujer campesina / Trabaja [Trabajar] / Dedicación
<b>PREGUNTAS</b>	<b>¿Por qué se asocia a la mujer campesina con siembra, cosecha, amistad, amor, trabajo y dedicación?</b>
<b>POSIBLE SENTIDO</b>	<b>La mujer campesina se dedica a trabajar, sembrando amistad y cosechando amor...</b>
<b>ANÁLISIS INTEGRAL</b>	
Verso de copla. La relación naturalizada idílica entre mujer campesina, amor, amistad, siembra y cosecha, mediando la dedicación al trabajo... La gráfica parece la representación de una feria campesina de la papa, por el pastel terminado en un letrero con esta palabra; él, representando un vacuno, acentuado por el detalle de manchas en la ruana, rara, pero quizá de piel; ella, con ruana tejida, trenzas y un sombrero cuyo detalle de distinción es un corazón rojo...	
<p><b>CiCi</b> [Espacio de INTERVENCIÓN]</p>	

#### 2.4.2. EMERGENCIAS **CiCi** QUE PUEDEN DEVENIR EN RECURRENCIAS

Aunque en este análisis, he intentado no centrarme en encontrar regularidades sino en que los sentidos se activen al traer recuerdos a mi memoria, es cierto que hay algunas generalidades que se repiten en varias láminas que es necesario registrar. Como el binarismo de género que aparece en unas de forma explícita, bien sea al dibujar hombre y mujer o al mencionarles en el texto y las ideas que suscitan. También es generalizada la representación gráfica de lo humano como fenotipo de piel “blanca” o “mestiza”, una especie de rosado que es lo que se enseña en la escuela, desde temprana edad (de hecho, en la caja de lápices de colores, hay uno al que le denominan “color piel”); cabello lacio y largo para las mujeres, salvo contadas excepciones. Todo ello, resultado de racismos, clasismos y sexismos, naturalizados en la escuela y fuera de ella.

No obstante, en casi todas las imágenes es clara la *autorrepresentación* de quienes dibujan no como rasgos personales distintivos sino como una etapa de la vida: la niñez; y varias comparten dibujos tipo anime o manga japonés. Las representaciones de Pasquilla varían, aunque casi todas tienen como elemento común un sol radiante y el azul intenso del cielo, muy similar a la realidad. Eso sí, nadie dibujó el cielo lluvioso de Pasquilla o el frío de muchos, demasiados, días; quizá, porque es común, que no se diferencie al hablar, en lo cotidiano, entre días de sol, nublados o lluviosos,

sino que se diga está haciendo un buen o lindo día, si hay sol; y, un feo o mal día, cuando el cielo está nublado o llueve...

Entre las emergencias, destaco “*feministas*”, asociada a “*no depender de nadie y hacer huelga por sus derechos...*”, como un ejemplo de que “hay camino CiCi”, ya que así institucionalmente se hable de “equidad de género” o muy pocas docentes destaquen el feminismo como algo positivo; pues, en general, en la escuela, los medios de comunicación y otros espacios de socialización familiar de lxs estudiantes, como las iglesias, éste es muy mal visto. También, porque –cuando se realizó el ejercicio– no sólo este doctorado no estaba en el horizonte de sentido de lo que se les orientó hacer, sino que la idea es precisamente que mi práctica de la educación como libertad apareciera en las reflexiones ilustradas sin que se los hubiese solicitado explícitamente...

De esa manera, quise encontrar espontaneidad en sus reflexiones sobre mi práctica; convencida como estoy de que la libertad como poder de ir más allá de lo que se te oriente o permita hacer, no sólo en la escuela; pero, especialmente en ella, le da un sentido más genuino a la vida, como la risa, esa curva que lo endereza casi todo, que poco a poco se ha ido metiendo en mi lecto-escri-vivencia de esta CiCi (v.g. el análisis de la lámina 44, en cuyo texto espero lograr transmitir la carcajada que me acompañó al hacerlo) ...

Las categorías propuestas para realizar las láminas fueron: *mujer, equidad de género y Pasquilla*. Que sean éstas reflejo de mi poca reflexividad de ese momento (2018) sobre cómo la institucionalización del *género* ocultaba las apuestas feministas. También habla de las dificultades que enfrentamos las maestras para hablar de *feminismo*, aún personas como yo que hemos vivido contracorriente, muchas veces inconscientemente tratamos de hallar algo de sosiego ante la constante agresividad activa y pasiva que sobre nosotras se ejerce. Sin embargo, al ser un ejercicio en libertad, la categoría *feminismo* apareció aún sin sugerirla. Seguramente, en otro momento debí haber hablado de éste con quienes lo trajeron a colación en el ejercicio.

A continuación, la tabla “RECURRENCIAS DE LAS CATEGORÍAS PROPUESTAS Y EMERGENCIAS DEL PROCESO” donde señalo con colores tanto las recurrencias de las tres categorías propuestas como las emergencias. Como para ello utilicé diversos colores, como subrayado y en las letras e incluso el tachado o barrado de letras, después de la tabla –en una especie de cuadro de “convenciones o leyenda”– detallo cómo utilicé los colores y el sentido de, por ejemplo, el uso de dos sobre

algunos conceptos y la tachada o barrada sobre otros, como machismo o discriminación, con la esperanza política de que alguien al leer lo asuma como que esos nos hacen daño, como personas y deberíamos sacarlos de la realidad de nuestras vidas, no sólo como categorías teóricas:

**Tabla 2**

LÁMINAS	RECURRENCIAS DE CATEGORÍAS PROPUESTAS Y EMERGENCIAS DEL PROCESO
1	No <b>todo</b> [¿Totalidad / Universalidad?] / <b>Lo que brilla</b> [A lo que se le da valor / Lo que se muestra] / Es [Ser] / <del>Oro</del> [Valía / Valor] / Sino [Al contrario] / <b>Mujer</b>
2	<b>Las mujeres</b> / Tienen [Tener] / <b>Derecho</b> / <b>Libertad</b> / No al <del>encierro</del> / <b>Debemos</b> [Deber] / Cuidarlas [Cuidado] / Como nunca [En este momento / Ahora]
3	<b>La mujer</b> / <b>La mujer de la ruralidad</b> / Es [Ser] / Símbolo de <b>amor</b> y <b>libertad</b> / Donde [Lugar] El Sol del amanecer la abraza / Los pájaros le cantan / Sus amigos los animalitos / Sólo [Únicamente] / Camina acompañada de rosas
4	Hombres / <b>Pongan la cara</b> [Responder / Responsabilidad] / <b>Las mujeres</b>
5	Los hombres / Se creen [Creer] / Mejores [Valía / Valor / Valores] / <b>Las mujeres</b> / Todos [Todas las personas] / Somos [Ser] / <b>Iguales</b> [Igualdad]
6	<b>Las mujeres</b> / Equivalen [Tienen igual valor] / Pedacito de cielo [Valor / Valía] / Corazón / <b>Amémoslas</b> [Amor] / Respetémoslas [Respeto] / Cuidemos de <b>ellas</b> [Cuidado]
7	Trabajar / <b>Derecho</b> / <del>Discriminación</del> / <del>Delito</del>
8	<b>Algunas mujeres</b> / Somos <b>luchadoras</b> [Ser / Luchar] / Salimos adelante [Avanzamos] / Somos fuertes y <i>no tememos a nada</i> [Ser / Fortaleza]
9	<b>Campo</b> / Nosotras [Sentido de pertenencia] / <b>Las mujeres</b> / Somos <b>lindas, hermosas y valiosas</b> [Ser / Belleza / Valía] / <b>La mujer campesina</b> / Es [Ser] / <b>Una mujer</b> / <b>Berraca</b> [Fuerte / Valiente]
10	<b>Las mujeres</b> / <b>Hacen más cosas</b> [Hacer / Actividades] / El hombre / <b>Valemos por igual</b> [Valía / Ser] / <b>Igualdad</b> / Los hombres / Son [Ser] / <del>Machistas</del>
11	<b>La mujer</b> / Su trabajo [El trabajo de la mujer] / <b>Cosecha</b> / <b>Salga buena</b> [Dé frutos Sea abundante] / <b>Una mujer</b> / Tiene que <b>estar presente</b> [Presencia imprescindible como garantía de calidad]
12	<b>Las mujeres</b> / <b>Se hacen respetar</b> [Hacer-se / Respeto] / Todos [Todas las personas] / <b>Ellas</b> / <b>Son fuertes</b> [Ser / Fortaleza] / <b>Así haya quienes piensen que son débiles</b> [Ser / Pensar / Debilidad] / <b>Nunca se rinden por más que fracasen</b> [Tiempo / Capacidad de aguante / Rendición / Fracaso]
13	Sembrar / Recoger [Cosechar] / Buscar / Conseguir / <b>Las mujeres campesinas</b> / <b>Luchan</b> [Luchar] / Construir / Nuevo país
14	<b>El campo</b> / <b>La mujer</b> / Le da mucho más [Aportar] / <b>Valor</b> [Valía]
15	<b>Las mujeres</b> / <b>No dependemos de nada ni de nadie</b> [Dependencia] / Nada [¿Objetividad?] / Nadie [¿Personas / Subjetividad?]
16	<b>Las mujeres</b> / Somos [Ser] / <b>Feministas</b> / Estamos / <b>Huelga</b> / <b>Derechos</b> / <b>No dependemos de nadie</b>
17	Siembra / La vida / Cosecha / El amor / <b>Campo</b> de <b>Pasquilla</b> / <b>La mujer</b> / Lo mejor / Gracias / <b>Mujeres campesinas</b>
18	<b>La mujer</b> / <b>Puede más</b> [Poder / Tener capacidades] / Tenemos [Tener] / <b>Los mismos derechos</b>

Tabla 2

LÁMINAS	RECURRENCIAS DE CATEGORÍAS PROPUESTAS Y EMERGENCIAS DEL PROCESO
19	La mujer / Zona Rural / Las mujeres / Son [Ser] / Personas / Sentimientos / Merecen / Mismos derechos / Los hombres
20	Siembra / La vida / Cosecha / El amor / La mujer campesina / Es [Ser] / Mi corazón
21	La mujer campesina / Por donde pasa [Recorrido / Espacio] / Sembrando va [Huella / Legado] / Valores (Amor / Respeto / Amistad)
22	Campo / Se aprecia [Apreciar / Valorar] / La mujer / Sin importar / Forma de ser / Respetemos [Respeto] / Las mujeres
23	Somos [Ser] / Nuestras [Nosotras] / Propias [Apropiación / Sentido de pertenencia] / Heroínas [Heroísmo]
24	La mujer / Respetar / Valorar / Equidad / Lograr
25	Territorio rural / Trabajar / La mujer / Honor / Ellas / Son [Ser] / Todo lo mejor
26	Hombre / Mujer / Campo / Fuerza / Valentía / Duro trabajo campesino
27	No hay texto [Imagen de una mujer]
28	Las mujeres / Como el agua [¿Símil, metáfora? / Agua] / Corren [se mueven / No se quedan quietas / Trabajan / Hacen] / Desde que empieza el día hasta el atardecer [Todo el tiempo / Temprano / Siempre Día / Atardecer / Muy tarde]
29	La batalla / Enfrenta [Enfrentar] / La mujer / Gana [Ganar] / La fuerza / Hombre / Ellas / Tienen [Tener] / Voluntad / Franqueza
30	Mujeres / Hombre / Ame [Amar / Amor] / No debe [Deber] / Controlar / Nuestra vida
31	Las mujeres / Son [Ser] / Valientes [Valentía] / No necesitan ningún [Negación necesidad] / Hombre / Proteja [Protección]
	Valoremos [Valor / Valía / Valorar] / La mujer / Cuidémoslas [Cuidar / Cuidado] / Son [Ser] / Valiosas [Valor / Valía]
32	El feminismo / Ofender / Ser / Equidad / Lograr / Debe ser / Privilegio / Ser / Feminista
33	Las mujeres / Muy importante [Importancia] / Todos [Todas las personas] / Ellas / Podríamos [Poder / Posibilidad] / Vivir [Vida]
34	Las mujeres / El campo / No necesitan [Negación necesidad] / Grosería / Un hombre / Valentía / Una mujer
35	Mujeres / Valientes [Valentía] / Los hombres / Deben [Deber] / Igualdad / Derechos / Oportunidades
36	Mujer / La mujer / Ser como una Rosa / Respeto / Derecho / Igualdad / Pasquilla
37	Valiosa [Valía] / Una mujer / El hombre / Nunca / Conformar [Satisfacción] / Una sola
38	Mujeres del campo / Mujeres de la ciudad / Merecemos [Merecer / Merecimiento] / La igualdad / Igualdad de género / Ciudad / Campo / Hermosas [Hermosura] / Campesina / Ciudadana
39	La mujer / Ser fuerte [¿Fortaleza?] / Espacios / Cocina
	Tener / Derecho / Estudiar / Ser / Persona / Ejercer / Poder / Gobierno / Profesional

Tabla 2

LÁMINAS	RECURRENCIAS DE CATEGORÍAS PROPUESTAS Y EMERGENCIAS DEL PROCESO
40	Las mujeres / Podemos [Capacidad de hacer / Poder] / Ejercer el poder
41	La mujer / No se tocan [No agredir] / Ni con el pétalo de una rosa
42	Equidad de género / Ciudadanía / Vale [Valía] / Campesanía Libre [Libertad]
43	No importa [Importancia] / Eres [Ser] / Campo / Ciudad / Derechos / Siempre [Tiempo] / Tendrás [Tener]
44	Machismo / Vivan [Vivir / Vida] / Las mujeres
45	La mujer / Cuidarla [Cuidado] / No al maltrato
46	Las mujeres campesinas / Siempre [Tiempo] / Tienen [Tener] / Frente en Alto / País / Siente [Sentir] / Orgulloso [Orgullo] / Ellas [Mujeres]
47	Siembra [Sembrar] / Amistad / Cosecha / Amor / La mujer campesina / Trabaja [Trabajar] / Dedicación

CONVENCIONES O LEYEDA	
Subrayado verde	Mujer(es) o la(s) mujer(es), ella(s), solas o con adjetivos relativos al lugar (campesinas, del campo, de la ciudad).
Letra verde	Características de las mujeres sobre atributos físicos o de su forma de ser (lindas, valiosas, fuertes, persistentes, luchadoras, que no dependen de nadie, que dan la cara...)
Subrayado amarillo	Derechos y oportunidades, en general o en particular (libertad, igualdad, huelga, estudiar, valía) o referencias al merecimiento de estos.
Subrayado azul con letra amarilla	Deber(es)
Subrayado azul cian	Campo, Pasquilla, rural, ruralidad, territorio rural.
Subrayado magenta	Feminismo, feminista(s).
Letra magenta	Sentimientos que despiertan o se deben brindar a las mujeres (amor, amistad)
Subrayado rojo	Poder y sus diversas acepciones.
Letra roja	Características o formas del poder
Letra tachada o barrada	Pedido de cesar acciones negativas contra las mujeres (discriminación, delito, maltrato)
Subrayado gris	Ciudad
<p>Por el sentido de juego, <i>campesanía</i>, aparece subrayada la mitad azul cian y la mitad amarilla, para simbolizar la territorialidad del campo y la de los derechos. En la misma lógica, por su parte, <i>ciudadanía</i>, está subrayada mitad gris y mitad amarilla.</p>	

Enseguida, el análisis de cómo aparecen referenciados, las categorías propuestas y las emergencias, en las 47 láminas:

La categoría *mujer* aparece referenciada, como texto explícito, en casi todas las láminas, salvo en seis de las 47, las 7, 23, 27, 32, 42 y 42. En la 27, la ausencia de texto es reemplazada por la imagen de una mujer. Las referencias son diversas: con y sin artículos, adjetivadas, casi siempre en relación con territorio, trabajo y derecho(s), como individualidad generalizada (mujer, la mujer, la mujer campesina, mujer de la ruralidad), individualidad relativizada (una mujer); pluralidad generalizada (las mujeres, ellas, las mujeres campesinas), pluralidad relativizada (algunas mujeres, mujeres del campo, mujeres campesinas, mujeres de la ciudad); pero, también, las ilustran en relación a características asignadas como naturalidad de las mujeres: amor, amistad, belleza, corazón, dedicación. Asociado a esto están los llamados a cuidarlas, amarlas, respetarlas...

La categoría *equidad de género*, de forma tácita, aparece enlazada con *mujer(es)*, en llamados a considerarlas como personas y al respeto por sus derechos: libertad, trabajo, igual valía, estudio. “Todos somos iguales” o “Tenemos los mismos derechos” ... Sólo en dos de las 47 láminas aparece, de forma explícita, el término *género*, una ligada a *equidad* y otra a *igualdad*. La categoría *Pasquilla*, sólo aparece de forma textual explícita en una lámina; en las demás se le referencia como campo, ruralidad, territorio o zona rural. Eso sí, en la absoluta mayoría está presente como dibujo.

En general, las tres categorías aparecen enlazadas de diferentes formas. Cuando la autoría es de niñas o ellas son mayoritarias, se reconocen dentro de los textos, utilizando siempre la primera persona del plural, la colectivización: “Somos luchadoras”, “Salimos adelante”, “Somos fuertes y no tememos a nada”, “Somos lindas, hermosas y valiosas”, “No dependemos de nada ni de nadie”, “Somos feministas, estamos en huelga por nuestros derechos y no dependemos de nadie”, “Somos nuestras propias heroínas”, “del campo o la ciudad, merecemos la igualdad”, “Podemos ejercer el poder...”. También, abundan las referencias a la valentía, coraje, berraquera, fuerza, responsabilidad, mayor capacidad de trabajo, ejercicio del poder; incluso, a que su presencia es vital para la calidad en el trabajo o en los resultados de la siembra y la cosecha.

Cuando la autoría es mayoritariamente masculina, hay referencias a que las mujeres “Dan la cara”, “Se hacen respetar, son fuertes; así haya quienes piensen que son débiles; nunca se rinden por más que fracasen”, “Hacen más cosas que los hombres, aunque valgamos por igual, así haya algunos que se creen mejores”, “No se quedan quietas [trabajan] todo el día”, La mujer campesina “le da valor al campo”, libran batallas, con voluntad y franqueza, le ganan a la fuerza del hombre... Unos afirman que “Las mujeres son valientes y no necesitan que ningún hombre las proteja”; pero, no obstante, debemos [todas las personas] cuidarlas y respetarlas. Otros se preguntan por qué la equidad de género de la ciudadanía no es igual a la de la *campesanía* o por qué ofender con el feminismo, si ser feminista debería ser un privilegio, en el sentido de sentirnos orgullosas de luchar por nuestros derechos...

También hay llamados femeninos, masculinos y mixtos, ya que no importa si las mujeres son del campo o la ciudad siempre deberán tener derechos. Igualmente, a resaltar que la mujer campesina por su dedicación siembra valores: amor, amistad, respeto... y le da más valía al campo. Se asocia, además, que sembrar y cosechar es una lucha de las mujeres campesinas por construir un mejor país o que éste se siente orgulloso de ellas.

Igualmente, hay diversos emplazamientos por el respeto hacia las mujeres, en especial campesinas. A no coartar la libertad de las mujeres, a no encerrarlas, a no controlarlas, a no agredirlas, a no discriminarlas y a considerar la discriminación como un delito. Llamados contra el machismo y el maltrato, para que ¡Vivan las mujeres!, sin importar su forma de ser o que haya hombres que no se conforman con una sola...

En resumen, *mujer(es)* es definido desde el *hacer-saber-sentir-ser*; *equidad de género*, es entendida como derechos y muchos derechos como valores fomentados por las luchas y las prácticas de las mujeres, a veces, no todas, sólo algunas, las que son feministas; y *Pasquilla*, como un entorno, un espacio, donde las mujeres realizan determinadas actividades y se realizan como personas iguales o que deberían tener igualdad de derechos que los hombres, sin importar si somos del campo o la ciudad.

En conjunción, complemento o contrariedad con esas tres categorías, hubo emergencias muy variadas. Enlistaré aquí, las más reiteradas o las que considero tienen un peso político específico, más allá de lo esperado: poder, feministas, feminismo, derecho(s), deber(es), rural(idad), campo,

campesina(s), *campesanía*, siembra-cosecha, respeto, responsabilidad, cuidado, ciudadanía, valores... casi todas, tomadas en cuenta desde un *hacer-saber-sentir-ser*. Con reiteraciones interesantes, como respeto, amor, libertad, expresadas a la vez como valores, derechos y deberes. También la asociación de huelga y lucha(s) con la consecución de derechos, con la búsqueda de la igualdad entre las personas. Así mismo, el autorreconocimiento en las ilustraciones y los textos bien sea por integrarse a ellxs en el lenguaje: “somos..., valem..., tenemos..., merecemos...”, o por asumirse como responsables de las demandas que se hacen: “amémoslas... cuidémoslas... respetémoslas...”

## TERCERA PARTE.

DEL DICHO AL HECHO: otros modos de conocer para  
saber emancipar, en esta CiCi –de autoría colectiva–  
*micro-contra(genea)lógica.*

*El verdadero salto consiste  
en introducir la invención en la existencia.*

Frantz Fanon<sup>53</sup>

¿Cómo fundamentar conceptualmente que analizar lo micro es científico porque aporta a que seamos mejores seres humanos, más conscientes de nuestras debilidades y precariedades, de nuestras fragilidades e *inter-eco-dependencias*? ¿Acaso la ciencia no es también para cambiar eso micro de nuestras vidas cotidianas? ¿Acaso no es ese el sentido de romper el paradigma patriarcal dominante? ¿Acaso llorar no es una forma de lo que Walsh (2013, p. 37) llama “sentir pedagógico y político”? Así, en esta tercera parte encontrarán aproximaciones dialógicas conceptuales, epistémicas, metodológicas, políticas y teóricas, con las cuales busco fundamentar la **co-re**(de)construcción de las relaciones de poder y, dentro de este proceso, la **co-re**(de)construcción-validación de conocimientos y saberes, desde lógicas contrarias a las hegemónicas imperantes y con sentido político de CiCi *micro-contra(genea)lógica*, en tanto pedagogía metodológica y metodología pedagógica, como detallaré en los capítulos cinco y seis.

---

<sup>53</sup> *Piel negra, máscaras blancas.*

## CAPÍTULO 5.

### CATEGORÍAS INICIALES Y CONCEPTUALIZACIÓN MICRO- CONTRA(GENEA)LÓGICA DE LAS EMERGENCIAS.

Comienzo este capítulo cinco con unas líneas sobre *intervención* y su relación con *educación*, *pedagogía*, *política*, *emancipación* y *creación*, categorías presentes desde el planteamiento del proceso *CiCi*, fundamentada como categoría en sí misma; siempre, en dependencia de las emergencias del análisis integral de las *Reflexiones ilustradas sobre mujer y equidad de género en Pasquilla*, ubicado en el capítulo cuatro, de la segunda parte. Análisis antecedido de ejemplos diversos de las formas en que hemos venido **re**(de)construyendo las relaciones de poder, en los procesos de enseñanza-apre(he)ndizajes compartidos en el Colegio Rural Pasquilla. Formas de **re**(de)construir relaciones de poder, como pasos que marcan un camino *micro-contra(genea)lógico* de conceptualización dialógica de las emergencias o una manera otra de teorizar desde una praxis cotidiana que se anida en la potencia política de la creatividad, en tanto búsqueda cotidiana de soluciones para una vida digna.

#### 3.5.1. VIVENCIAS CREATIVAS DE EMANCIPACIÓN CONCEPTUAL EN UN CO- HACER-SABER-SENTIR-SER(ENTRE)DIVERSXS-IGUALES

Conuerdo con Walsh (2013: 38 y 42) cuando, citando a Freire (2004, p. 34), afirma que “lo opuesto de intervención es adaptación [...] es acomodarse, o a simplemente adaptarse a una realidad sin cuestionarla”. Lo cual hace que la “descolonización no simplemente [sea un] problema político sino [...] un proceso de poblaciones aprendiendo a ser “hombres”, como práctica de intervención que implica la creación de “hombres” nuevos”. Sólo agregaría que, aunque es claro que en Freire y Fanon el sentido de “hombre” es claramente humano, yo prefiero decir “personas nuevas”. Porque si, como decía Freire (2003, p. 74), “la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria” (Walsh, 2013, p. 38), mi

lucha es porque la educación sea, al mismo tiempo, *herramienta para y vivencia* de esa emancipación; con lo cual, nombrar a las *personas*, no sólo a los hombres, es parte de este proceso.

De ahí que apueste e invite a apostar por no desperdiciar el poder que se tiene dentro de la escuela, así sea parte de la institucionalidad, porque en ella también podemos y debemos *re(de)construir las relaciones de poder y hacer de la política de lo cotidiano la emancipación vivenciada*, donde intervenimos en nuestras propias vidas, individual y colectivamente, no sólo como proyecto para el futuro... En mi sentir, de poco sirve “concentrarse en el análisis político-social con los mismos “oprimidos” sobre sus condiciones vividas, como manera de llegar a la concientización individual y colectiva, como condición necesaria para la transformación” (Walsh, 2013, p. 38) si, al tiempo, no se reflexiona que el concepto de transformación en sí mismo se queda corto si no se le apellida, por ejemplo, con cotidiana, emancipadora y vivencial.

Me explico, la élite en el poder también transforma la sociedad, sólo que lo hace desde sus intereses y mezquindades, precisamente, para poder ser hegemónica. Así, como *lo que no se encarna difícilmente perdura*, nuestras palabras deben estar acompañadas de vivencias de eso que queremos decir. Ahí está nuestro *poder*: no en no equivocarnos, sino en la responsabilidad de reconocer el error, como parte fundamental de cualquier proceso de enseñanza–apre(he)ndizajes o *praxis de co–hacer-saber-sentir-ser(entre)diversxs-iguales*, de los que la vida es un ejemplo extremo, y estar siempre en disposición de corregir.

Pienso que además de “la responsabilidad de pensar críticamente, de aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, lo que implicaba tener una ética humana en y con el mundo” (Walsh, 2013, p. 39), es necesario pasar a una ética, estética, política y poética, de la *eco-inter-dependencia crítica*, que nos permita luchar contra las injusticias y discriminaciones, ubicando quiénes las ejercen como detentadores del poder y quiénes son-somos sus correas de transmisión, para poder acabar con la lógica de repartir culpas y pérdidas, mientras se privatizan ganancias y derechos, transformándolos en privilegios de unxs pocos...

Soy contradictoria. Un sentido de profundo *hacer-saber-sentir-ser(me)* críticamente, me lleva a dejarme sorprender por el amor a conocimientos y saberes (de, desde, para, sobre, la vida) que se construyen en medio de relaciones de poder que, como toda interacción, necesitan una permanente *re(de)construcción*, no sólo en la escuela; aunque sí, especialmente en ella, porque allí

pasamos el mayor tiempo despierto de nuestra vida y estoy convencida que de este tiempo depende que cambie nuestra capacidad de amarnos de formas que rompan con la imposición hegemónica *heteronormativa* para que podamos construir una sociedad incluyente, respetuosa de las diferencias y contraria a *geo*-discriminaciones e injusticias; es decir, en lucha constante contra dominaciones, explotaciones y opresiones, de clase, etnia-raza, género, edad, territorialidad...

Reflexionar sobre el amor, **re**(des)ligándolo con la sexualidad del cuerpo sintiente, me lleva de vuelta al *Proyecto transversal “Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz”*, en el que consignamos una serie de premisas que hablan del amor hacia las personas que integramos la comunidad educativa y territorial, propiciando prácticas de alimentación saludable, afectividad, alegría, creatividad, cuidado-autocuidado, empatía, equidad de género, participación democrática, respeto, responsabilidad y solidaridad, mencionadas antes en el capítulo dos...

**Re**(des)ligar amor y sexualidad aporta tanto a la educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía como a la educación sobre lo que significa amar en nuestros distintos contextos, en donde la escuela es sólo uno, quizá el más importante, dado el sentido e impacto de los procesos de enseñanza–apre**(he)**ndizaje que en ella se desarrollan, para la vida dentro y fuera de las aulas de clase.

También se liga, además, con los 13 principios de *buen vivir*, que poco a poco hacen parte de la filosofía de nuestro Colegio Rural Pasquilla, más allá de las evidentes contradicciones y las dificultades que en la práctica tienen para materializarse, especialmente entre la mayoría de lxs docentes: 1) saber comer; 2) saber beber; 3) saber danzar; 4) saber dormir; 5) saber trabajar; 6) saber meditar 7) saber pensar; 8) saber amar y ser amado, [que yo transito como *amar y dejarse amar*; no sólo por la cuestión del lenguaje sino porque no se trata sólo de dar amor sino de sentirse con el derecho a recibirlo...]; 9) saber escuchar; 10) saber hablar bien; 11) saber soñar; 12) saber caminar; y 13) saber dar y recibir. Para mí, la repetición de la palabra *saber* tiene el sentido de que va más allá del conocer y los conocimientos, porque son *saberes* de la vida, que se van construyendo con la experiencia...

Mi intención es que el trayecto de vida que comparto con lxs estudiantes, se convierta en esa “experiencia de amor auténtico (una combinación de alegría, cuidado, compromiso, confianza, conocimiento, equidad, responsabilidad, respeto, solidaridad...)”, que nos permite curarnos de los múltiples momentos en que no nos hayamos sentido amadx de verdad. Porque, aunque “no

debe olvidarse que el cuidado es solo una dimensión del amor y que el simple hecho de cuidar a alguien no es suficiente para decir que lo amas” (hooks, 2021, p. 33); sin embargo, cuidar y cuidarnos, es una de las muestras más potentes hacia una emancipación amorosa...

Los problemas de violencias machistas, basadas en género (acoso, violación, muestras no consentidas de supuesto afecto, minimización o desvalorización de mujeres y personas feminizadas), son parte de la herencia patriarcal que imposibilita construir de forma crítica conocimientos y saberes vivenciales y vivenciados sobre aspectos cruciales para la sostenibilidad de la vida, como sexualidad, deseos, cuidado y amor, entre otros. Todxs merecemos ser tratadxs como parte integral de los procesos de enseñanza–apre(he)ndizaje, dentro y fuera de la escuela. De ahí la importancia de actividades de autocuidado y cuidado, individual y colectivo, como parte de la sostenibilidad de la vida en una amorosa emancipación cotidiana.

Así, de forma cotidiana intento apre(he)nder–enseñando y enseñar–apre(he)ndiendo a ligar teoría y práctica en una praxis amorosa de conceptualización *CiCi*, donde todo tiene que ver con todo. Por ejemplo, esos 13 principios de buen vivir, antes referenciados, cada año he(mos) buscado transformarlos en un *Decálogo*, como el que se puede observar a más adelante (gráfica 25) y en cuya elaboración participaron estudiantes de 1102, en 2023, bajo el liderazgo de Nikol Samara Castañeda León. Entonces, *saber beber* y *saber comer* se conceptualiza como saber alimentarse o *saber escuchar* y *saber hablar bien*, como *saber comunicarse*... Son sólo pequeños pasos; pero, seguramente dejarán huellas...

Otra huella conceptual, son las *Cartillas de buen vivir*, de las cuales el colegio ha editado dos versiones colectivas distintas, 2020 y 2022, en las cuales han participado todxs lxs docentes, algunxs claramente de forma voluntaria, entusiasta y creativa; otrxs, *cuasiobligadxs*; pero, encontrarlas a mi regreso fue una sorpresa agradable, así algunas personas lo hayan considerado una pérdida de tiempo y recursos o no las utilicen. Lo cierto es que en 2023 las utilicé con los cinco cursos que acompañé en el ciclo 4 Proyectivo y fue realmente hermoso verles trabajando, casi a todxs, sin mayores reticencias. Además, me permitieron integrar a muchas familias al proceso de *co–hacer-saber-sentir-ser(entre)diversxs-iguales*. En ellas, hay desde ejercicios para hacer máscaras hasta reflexiones sobre saber descansar, meditar, trabajar, nuestra cultura, la alimentación saludable o el cuidado de los espacios comunes, pasando por colorear *mandalas*,

hacer chicha, elaborar textos, recopilar evidencias sobre la realización de actividades familiares y resolver sudokus o crucigramas, como se muestra en la gráfica 26.

**Gráfica 25**

**Decálogo, salón del curso 1102, a partir de los 13 principios de Buen Vivir.**



Conceptualización y diseño: Nikol Samara Castañeda León y estudiantes del curso 1102, 2023.

Fotos: Amalfi Cerpa Jiménez

**Gráfica 26**

**Acciones de Buen Vivir, desarrolladas a partir de los ejercicios contenidos en las cartillas.**



Muestras de ejercicios de cuidado de los espacios comunes, en especial la Maloka, y de reflexiones sobre temas como el *vamping*, realizados por estudiantes de los grados décimo y once, en 2023.

Fotos: Amalfi Cerpa Jiménez

Pero, cuidar y enlucir los lugares comunes, no sólo tiene que ver con las *Cartillas de buen vivir* sino también con otro espacio simbólico fundamental del *Sendero pedagógico para un buen vivir*: el *Festival del buen vivir: por la amistad la paz y la reconciliación*, central en lo cognitivo, praxiológico y valorativo o socio-afectivo, como parte de un co-re(de)construir-validar de conocimientos y saberes, en el proceso de co-re(de)construcción de relaciones de poder en la escuela, primordial en la conceptualización *micro-contragenealógica* de esta CiCi. Marcas vivenciales de otras formas de hacer teoría, por fuera de las lógicas hegemónicas, que busca aportar soluciones para la vida cotidiana; en este caso, desde las ciencias sociales, aunque muchas personas pueden considerarlas poco científicas; dado que son “ciencias blandas”, dedicadas a cuestiones poco importantes, como el cuidado-auto-cuidado, actividades feminizadas y de menor valía, aunque sean esenciales para la convivencia escolar...

Por supuesto, en la realidad y en la teorización de ésta, siempre seguirá faltando algo. Claro [u oscuro, para no caer en racismo estructural en el lenguaje, tan inconscientemente etno-racializado, con clasismo, hiper y hetero sexualizado, adobado en la escuela con *adultocentrismo* autoritario, como “algo naturalmente inmutable”], en ese algo más que falta en un “marco conceptual”, normalmente no caben las vivencias; pero, acá se trata es, precisamente, de vivenciar de forma creativa la co-re(de)reconstrucción teórica como emancipación conceptual en un *co-hacer-saber-sentir-ser(entre)diversxs-iguales*.

Por eso, volvamos a las experiencias vividas con lxs estudiantes del ciclo 4, ligadas a la preparación, realización y evaluación del festival, llevado a cabo el 04 de octubre de 2023, con la novedad de ya no ser sólo responsabilidad del área de Ciencias Sociales ¡sino de todo el colegio! Vaya belleza de la vida, así haya docentes que no lo sientan como un logro sino como una carga. No importa, ver la manera como cada estudiante de décimo y once participó en la pintada de sillas, el enlucido del domo, la siembra de plantas alrededor de la *Maloka*, el apoyo a distintas áreas en el armado y atención de cada espacio de buen vivir, antes y durante el festival, y luego en la confección de las dos cartografías evaluativas del mismo, compensa cualquier sinsabor por comentarios inadecuados; por suerte, cada vez, menos...

Sólo espero que cada día sean más quienes le dan valía a lo poco(mucho) que hacemos colectivamente, más allá de las diferencias, incomprensiones y malos entendidos. Así lograremos sentir menos “la paja en el ojo ajeno y la viga en el propio” y más la importancia de la

construcción de una comunidad de buen vivir... Para que veamos toda la colonialidad que me(nos) habita, en mi caso, la de la iglesia judeocristiana, que tanto resiento; pero, de donde he glosado, aunque en sentido contrario, el dicho anterior. Así, en las siguientes imágenes se complementan las de la gráfica 26 que enlazan el proceso de las cartillas con el del festival... y luego, hay quienes dudan que sea cierto que para mí “*todo tiene que ver con todo*”.

**Gráfica 27**

**Actividades de planeación, realización y evaluación del Festival del buen vivir: por la amistad, la paz y la reconciliación.**



Actividades de buen vivir para la preparación, realización y evaluación del festival, realizados por estudiantes de los grados décimo y once, en 2023.

Fotos: Amalfi Cerpa Jiménez

**Gráfica 28**

**Máscaras del Buen Vivir.**



Máscaras elaboradas como parte de las actividades sugeridas en la cartilla, entre los preparativos del festival por estudiantes de décimo y once, en 2023.

Fotos: Amalfi Cerpa Jiménez

Es increíble, la poca autoestima que se necesita, quizá sin saberlo, para que alguien pregunte de forma peyorativa que de cuál *buen vivir* se habla en el colegio, teniendo tantas evidencias –las cartillas son sólo una– de todas las cosas desarrolladas bajo los principios de éste. Parecería que somos pocas las personas que nos damos cuenta del potencial de ligar *pedagogía dialogante* y *buen vivir*. De la forma cómo, aun inconscientemente estamos, como equipo docente, potenciando capacidades argumentativas, de creatividad y senti-pensar crítico; por ejemplo, fortaleciendo un montón el razonamiento abstracto, *transversalizando* saberes de diversas áreas del conocimiento y dando soluciones a dificultades de la vida cotidiana; en últimas, cuidando de la vida, el cuerpo y la naturaleza, con actividades práxicas, que involucren al entorno familiar, con apropiación, reconocimiento y respeto por el territorio rural, sus habitantes y tradiciones positivas...

Deberé buscar la manera de hacernos caer en cuenta de lo mucho que se ha avanzado y de lo poco que somos conscientes del valor de lo que hacemos y la necesidad de desaprender ese constante andar viendo fundamentalmente lo negativo en las demás personas sin percatarnos de que esa negación constante de las demás incluye nuestra propia negación. Claro, también seguiré insistiendo en que se debe lograr, como derecho laboral, la descarga horaria académica, para poder hacer estas reflexiones... Igual, es necesario disfrutar más de estos procesos y, para ello, se necesita tiempo de calidad. Muestra de ello es que en la gráfica 27, no tuve tiempo suficiente para buscar imágenes del disfrute del festival y quedaron únicamente las de la preparación y la evaluación... Al final encontré una imagen de las máscaras (gráfica 28); pero, siguen faltando fotos de lxs estudiantes disfrutando del festival... ¡gajes de la cotidianidad!

Y si de cotidianidad se trata, cotidiana es mi *lecto-escri-vivencia*, ligada a reflexiones sobre cómo asumimos con amor propio esos momentos difíciles por los que atravesamos cuando estamos en soledad, cuando la desesperanza nos acosa o cuando claramente, aún sin diagnóstico médico, sabemos que una enfermedad como la depresión, ronda nuestra vida...

*Hoy salí de la concha en que me ballaba enclaustrada*

*hoy salí de mí misma, para observar el sol, para absorber el sol*

*en estos días, ando como un caucho:*

*a veces estirada; otras, encogida*

*hoy me comuniqué con mi mundo exterior*

*hoy salí de mi concha acogedora y atrapante*

*hoy me rebelé a mí misma y, al salir, me topé de nuevo con Audre Lorde*

*hoy, nuevamente, me revelé otra mí misma...*

*hoy soy una planta, necesito agua, luz, sol,*

*salí de la concha, me estiré; pero, ya todo cambió,*

*el clima soleado se torna lluvioso*

*hoy parece ser un día en que seré una cauchera estirada;*

*ojalá que, de tan estirada, no me revienta...*

*el frío a diferencia del sol no distiende el caucho*

*al contrario, lo cristaliza, lo vuelve quebradizo...*

*¿Cómo mantendré la tensión justa, para no cristalizarme, ni reventar?*

Y, para mantenerme en el punto justo de estiramiento, nada como recordar las palabras de Francia, sobre la necesidad de luchar “hasta que la dignidad se haga costumbre”, palabras que también fueron usadas por Estela Hernández Jiménez, en su lucha incansable junto a su hermana Sara, para liberar a su madre, Jacinta Francisco Marcial, indígena otomí, de la comunidad de Santiago Mexquititlán, Querétaro, México, quien fue injustamente acusada de secuestro y condenada a 21 años de prisión más una multa de 90 mil pesos mexicanos, en 2006. Finalmente, en 2017, lograron que la liberaran y reconocieran la injusticia cometida...

Por eso, trato de conceptualizar, en contexto, lo que va emergiendo en este co–investigar–intervenir–crear, en esta **GiCi**, a partir de mi convencimiento de que en la escuela no sólo es posible rastrear y describir relaciones de poder sino que es necesario co–**re**(de)construirlas con vivencias cotidianas, que nos permitan enseñar–aprendiendo y apre(**he**)nder–enseñando a saber cómo hacer–nos saber–sentir mejores seres humanos, dado que: 1º.) todo tiene que ver con todo; es decir, todo es dialéctico: se genera para moverse, se mueve para estructurarse y se estructura para, moviéndose, regenerarse; 2º.) las relaciones de poder son construidas históricamente; y 3º.) la escuela es un escenario de vivencias cotidianas de relaciones y dialécticas de poder; motivo por el cual, en ella, como territorio, podemos enseñar–aprender a construir, destruir, reconstruir y **re**(de)construir, individual y colectivamente.

Entonces, co–**re**(de)construir tiene el sentido de ir construyendo a medida que se va destruyendo; ir armando lo nuevo con piezas de lo viejo que se ha ido desbaratando. Nada nuevo surge de la nada; todo tiene un anclaje en algo preexistente. Esta categoría la he venido co–

re(de)construyendo desde mi práctica cotidiana de incluir en los procesos de enseñanza–apre(he)ndizajes la estrategia de las 3R (Reducir, Reutilizar y Reciclar) para generar basura cero, dando utilidad a elementos que serían desechos y desechables, desde la visión imperante en y sobre el mundo. Misma que ha llevado a que, por ejemplo, en Colombia, haya incluso personas que son(somos) consideradas y llevadas a considerar(se)nos *desechables*, en tanto no representa(mos) el paradigma hegemónico de la gente “exitosa”.

Así, desde ese sentido del no desecho, co–re(de)construcción implica asumir el error como parte de los procesos de enseñanza–apre(he)ndizajes para una vida digna que valga la pena ser vivida. Errar no es algo que se oculta o se tira al tacho de basura, sino que se reconoce para entender cómo superar el impasse y seguir avanzando hacia la meta propuesta. Este proceso, necesariamente, requiere ponerse en el lugar de la otra persona; desajustando día a día las tuercas de la naturalización interesada de discriminaciones e injusticias, dentro y fuera de la escuela.

De ahí que, en ese *continuum* desarmar para rearmar, si maestras y maestros hemos sido partícipes –consciente y/o inconscientes– de la construcción de relaciones de poder para la discriminación y la injusticia, también podemos serlo de una co–re(de)construcción de sentidos del poder, mediante vivencias cotidianas y acciones concretas, como las que desarrollamos en el Rural Pasquilla, con “*Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz*”, desde 2016, aunque mi llegada se dio en septiembre de 2015, como ya relaté en el capítulo dos.

De esa forma, reconozco que, como afirma Biglia (2012, p. 208), “nuestra historia, el telón sobre el cual nos movemos, así como nuestras (im)posibilidades y estado actual, son parte imprescindible en el proceso de creación del conocimiento”; y asumo que, como lo plantea Haraway (1995, p. 329), “la alternativa al relativismo son los conocimientos parciales, localizables y críticos, que admiten las posibilidades de conexiones llamadas solidarias en la política y conversaciones compartidas en la epistemología”. Es decir, nuestro *hacer-saber-sentir-ser* no está desligado de la realidad cotidiana, ni de los entornos que la contextualizan.

Y es en el contexto de mis procesos de enseñanza–apre(he)ndizajes donde re(de)construyo prácticas creativas, como apuestas políticas descoloniales, *histórico-feminista-situadas*, que buscan romper los propósitos hegemónicos de apropiación para la despolitización de las pedagogías críticas y emancipadoras que cuestionan lo hegemónico instituido y luchan, dentro y fuera de la

escuela, para que cada día más estudiantes ayuden a construir una educación como práctica cotidiana de libertad.

Así, he venido anudando una *micro-contra-(genea)lógica*, apoyada en la “genealogía de la experiencia [y] desde la convicción que toda acción se fundamenta en interpretaciones del mundo que a la vez son prescriptivas [de él]” (Espinosa, Y., 2019, pp. 2008-2009) Propuesta que sustento además en que “[...]el método feminista para encontrarnos a nosotras mismas, para escribir nuestras contra-historias haciendo correr la sangre [...] es, más bien, contragenealógico”, porque “cuando hacemos estudios culturales feministas no solo estamos haciendo apuestas «sin garantías», también estamos viviendo el fracaso de las preguntas sin respuestas, el errar del pensamiento, la letra como cicatriz[; apostando a una] contragenealogía del silencio” (Garzón, 2019, p. 258).

*Micro-contra(genea)lógica*, que hace parte del reto de ir de una investigación-intervención hacia una *CiCi* en pedagogía, metodología y educación indisciplinadas. Porque, como plantea Sonia Castillo (2016, p. 26), “*desdisciplinar* conlleva desnaturalizar objetos y productos instituidos, deconstruir lógicas y sus principios de ordenamiento y genealogizar o rastrear los *a priori* de un campo de conocimientos”. *Micro-contra-genealogizar* como “una forma de “contra-historia” que busca no los orígenes de nada, sino la emergencia, en algún momento [...], de formas de experiencia del mundo –modos de ser– que se mantienen presentes en nuestro ahora y cuyo efecto es la producción de sujetos y su operar en coordenadas de planos de poder” (Garzón, 2020, p. 11). Modos que asumo como *hacer-saber-sentir-ser(me)*.

Planos de poder, entrecruzados, desde donde como diseñadora gráfica, docente de diversas áreas de conocimientos, feminista descolonial, *histórico-feminista-situada*, diseñadora gráfica, historiadora, madre, hija de mi madre, abuela de mi nieta, magíster en estudios de género, feminista marxista contra hegemónica y militante de la vida, integro en mis reflexiones cotidianas con lxs estudiantes, cuestiones como el lenguaje incluyente o el papel de la escuela, los medios de comunicación o la iglesia, en la construcción, el mantenimiento y/o la transformación del discurso *naturalizador* de múltiples discriminaciones contra las mujeres y otras personas *feminizadas, inferiorizadas*. Reflexiones sobre cómo vivimos nuestro día a día en el Colegio Rural Pasquilla y cómo ese vivir dentro del colegio impacta nuestras vivencias fuera de él, siempre en el sentido de que *todo tiene que ver con todo*.

Con este proceso co–auto-reflexivo, *micro-contragenealógico*, mi intención es –parafraseando a Ochy Curiel (2014)– que nos preguntemos más que por quiénes somos, por cómo y por qué somos lo que hemos llegado a ser, al hacernos integrantes de unos territorios geo-históricos y unas comunidades reales e imaginadas, en donde algunas queremos darnos formas distintas de construcción-validación de conocimientos y saberes, en nuestros propios términos y con nuestras propias maneras de asumir la vida, siempre en diálogo, siempre en relación con, para y por qué o quiénes hacemos lo que hacemos. Es decir, diversas *praxis de co–hacer-saber-sentir-ser(entre)diversxs-iguales*.

Proceso que planteo y entiendo como persistente indagación sobre cuál es el sentido de nuestros procesos de enseñanza–apre(he)ndizajes, en medio de, y luchando contra, relaciones de poder que degradan la vida humana en el planeta y la vida misma del planeta. Todas, cuestiones –en las que comparto los planteamientos de Yuderkis Espinosa (2019, p. 2013)– en relación con “qué es lo que realmente hacemos cuando hablamos o actuamos”; es decir, cuando nos preguntamos por “las prácticas que nos hacen ser lo que somos; [al igual que sobre] lo que es una práctica, cómo funciona, cuáles son las reglas que la instauran”; en últimas, cuando sentimos la necesidad de cambiar las preguntas de unas sobre nuestra identidad a otras sobre lo que hacemos.

Igual de importante sigue siendo preguntarnos por la práctica *objetivante* de supuesta neutralidad científica que refleja y es reflejada, por ejemplo, en la distancia de las experiencias de hombres y mujeres dominantes frente a las actividades cotidianas de “*sostenibilidad de la vida*”; las cuales, en nuestros países, casi nunca desarrollan con sus propios cuerpos sino que encomiendan hacerlas a mujeres y otras personas no hegemónicas alejadas de su entorno, generalmente, con la supervisión delegada en mujeres y personas *feminizadas* e *inferiorizadas* de su entorno cercano u otras no hegemónicas contratadas para ello. Diferenciación que, para mí, se extiende a la división general entre trabajo manual e intelectual, donde el primero no sólo es menos remunerado, sino que es etiquetado como de menor valía e importancia que el segundo.

La *sostenibilidad de la vida* es una categoría que escuché a Amaia Pérez Orozco (2004, pp. 87-117) y que extendo, de lo estrictamente económico, a la integralidad de la vida; precisamente como apuesta para que esas labores, socialmente vistas y catalogadas como tediosas y sin importancia, o trabajo menos digno, no sea dejado únicamente a personas *geo-discriminadas: sexualizadas* (feminizadas), *racializadas* (ennegrecidas), *estratificadas* por clase social (empobrecidas),

discriminadas por edad (infantilizadas o avejentadas), etc., sino que éstas y las personas que las realizan sean entendidas como lo que son: el centro de la vida misma.

Para sacarlas de la catalogación de trabajo doméstico para esos “cuerpos viles”, de los que nos habla Aura Cumes (2014), contruidos en un proceso de servidumbre y dominación de larga, larguísima, duración (del que poco o nada se dice en los procesos de educación, preescolar, básica y media), es fundamental **re**(de)construir las relaciones de poder en la escuela, para **re**-situar nuestro orden de prioridades vitales. Así quizá podamos romper, así sea en parte, y no sólo explicar, cómo es que “el avance de la industrialización, en la medida en que llevó aparejado el desplazamiento de la producción económica del hogar a la fábrica, produjo la erosión sistemática de la importancia del trabajo doméstico realizado por las mujeres”, como lo plantea Ángela Davis (2005, p. 226).

Por ello, en la escuela debemos reflexionar sobre el trabajo doméstico, como trabajo de cuidado y/o *sostenibilidad de la vida*, que debe ser responsabilidad de todas las personas que integran el núcleo cercano, familiar o no, para romper con la feminización y minusvaloración de las actividades de cuidado-auto-cuidado, aportando a la aceptación de nuestra *eco-interdependencia*, de nuestra vulnerabilidad. Es decir, ayudándonos a forjar nuestro sentido crítico de que somos seres que necesitamos que nos cuiden tanto como cuidar a otros seres, como parte del cuidado de la naturaleza. De ahí la importancia del abordaje de este tema en la escuela, como parte de la **re**(de)construcción de las relaciones de poder que en ella se producen, reproducen y validan. Así concibo mi aportación a una educación emancipadora, desde sentires feministas e históricamente situados. Dado que, como plantea Ana Lau:

Identificarse como feminista implica, entre otras cosas, asumir una conciencia y una praxis crítica y cuestionadora que luche por transformar las relaciones inequitativas de poder entre hombres y mujeres o seres humanos/as, entre éstas/os y otros seres vivos a favor de una vida digna. El [hetero]patriarcado se ha desplegado de múltiples formas, lo que ha provocado relaciones de subordinación que llevan a desequilibrios y jerarquización de las relaciones entre ambos sexos, entre sexos y entre lo humano y la vida, y hay que pugnar por desaparecerlas. (Lau, 2016, p. 71)

De esta manera, sigo entretejiendo conocimientos académicos con saberes que circulan fuera de la escuela, para fortalecer la integralidad de esta **CiCi**. Así, este *lecto-escri-vivir* reflexivo sobre su **co**-**re**(de)construcción, se inscribe dentro de un continuo *micro-contr*(*genea*)*logizar* mi propia

práctica epistémica, metodológica, ontológica, política y teórica, en la co–re(de)construcción–validación de conocimientos y saberes, desde lógicas indisciplinadas. Forma auto-reflexiva de conocerme y reconocerme para ir transformando esa práctica en experiencia docente, pedagógica de vida, como apuesta por posibilidades de romper con algunos anacronismos de la academia androcéntrica hegemónica que segmenta hacereres, saberes, sentires y, por supuesto, seres.

Auto(re)conocimiento, en el que he ido estructurando la *lecto-escri-vivencia* como forma categorial de nominar una actitud de reflexión constante sobre la vida y sus sentidos, como proceso de lecto-escritura, que va dejando huellas significantes en la cuerpa o el cuerpo, como territorio marcado por distintas opresiones (clase, edad, etnia-raza, lugar de procedencia y habitación, sexo-género) producidas por relaciones de poder; pero, también, susceptible de *resignificaciones* donde se cuelan y complejizan apuestas de resistencias y re-existencias a este sistema-mundo *geo-discriminador* (capitalista, colonial-imperialista, etarista, heteropatriarcal, racista).

Así, auto-reclamo a mi *hacer-saber-sentir-ser(me)* feminista para, en términos revolucionarios, continuos, dialécticos e integrales, asumir sin dolor el desprendimiento de aquello propio que no sirve al bienestar social, en su complejidad individual y colectiva. Complejidad que la acción feminista académica no debe minimizar; pero, tampoco supervalorar como obstáculo contra la acción política cotidiana, en nuestros diversos contextos, dentro y fuera de la escuela. Esto es parte de lo que propongo apre(he)nder–enseñando y enseñar–apre(he)ndiendo a desaprender, en la escuela, como territorio escénico de co–re(de)construcciones de relaciones de poder.

Relaciones en las que tiene papel predominante la que he llamado *teo-lógica*, a partir de mis cuestionamientos a los planteamientos de Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2017, pp. 15-16), para quien “la lógica cultural de las categorías sociales de Occidente está basada en una ideología del determinismo biológico: la idea de que la biología provee la base para la organización del mundo social. Así, en realidad, esta lógica cultural es una «bio-lógica»”. Para mí, en cambio, su afirmación es incompleta porque cuando la biología es usada “como ideología que organiza el mundo social” pierde su preeminencia determinante y pasa a ser un sustrato donde se deposita la voluntad divina de organización social. Es decir, algo sobrenatural (más allá de lo biológico) con una lógica de construcción social, con un sentido *antropocentrista* de diferenciación por supuesta superioridad de los humanos frente al resto de seres de la naturaleza; lo cual lleva aparejado, por ejemplo, el

fomento de la ignorancia sobre nuestros propios cuerpos, con su concomitante imposibilidad de aceptar la muerte como parte del ciclo inevitable de la vida.

Desde esa *teo-lógica* se hace una narración en donde las diferencias de lxs cuerpxs se validan transformadas en desigualdades e inequidades sociales; colocando a las mujeres, desde su origen, como un apéndice de los hombres: una falsa costilla. Es decir, el mito judeocristiano convalida la dualidad excluyente, entre *el* que es y, su contraparte, *la* que no es; con el agravante de dejar por fuera de la posibilidad de ser no sólo a las mujeres sino a quienes no caben dentro de la dualidad masculino/femenino. Así, con la barra inclinada de la fracción matemática, que coloca al *uno* sobre la *otra*: metáfora sexo-genérica que traspasa lo simbólico y es realidad hasta en los detalles más íntimos de las relaciones sociales, en tanto relaciones de poder.

Ese mito es parte de la validación hegemónica del conocimiento científico, en distintos espacios de la escuela. No sólo en la educación superior se oculta que el *meta-relato* que está detrás de los paradigmas de justificación de la certidumbre científica es la cuestión religiosa. También, o mejor, en la escuela básica primaria, secundaria y media, no sólo se oculta esto, sino que se enseña como la verdad *per se* o única interpretación válida sobre hechos concretos. Es en estas primeras enseñanzas-apre(he)ndizajes es donde se fomenta o no la conciencia crítica de las personas, como participación consciente en el proceso de co- re(de)-construcción-validación de conocimientos y saberes de, desde, para, sobre, la vida.

Esos marcos teórico-conceptuales que semejan planos seriados huecos, bordeados por líneas contextuales, permiten que los sentidos den cuenta de las vivencias concretas en territorios diversos para ir volviéndose contenidos y continentes de y para una co-de(re)-construcción-validación de conocimientos y saberes. En este proceso, categorías, conceptos y palabras, son algo temporal siempre cuestionados y puestos en común con lxs estudiantes, para que cada vez sea más patente que no deben ser confundidos ni reemplazar las realidades que nominan y ayudan a explicar. Así, como los planos seriados son una de las formas para crear la ilusión de profundidad o tridimensionalidad cuando en realidad sólo hay dos dimensiones, estos marcos los asumo como ayuda para bordear relaciones de poder en la escuela, siempre en tensión y tratando de hallar esos desbordamientos que la realidad hace de las referencias constantemente re(de)construidas.

En esa secuenciación de planos seriados, vamos de lo general a lo particular y a la inversa: en las pedagogías, las críticas y, dentro de éstas, las feministas; en la educación, la popular y, en ella, las que integren la ruralidad; en los feminismos, negros, comunitarios, campesinos, *afrodiaspóricos*, en una palabra: descoloniales, los de quienes se asumen racializadas y en lucha contra la pobreza y contra todo el orden colonial. Estos planos posibilitan evidenciar en la escuela situaciones concretas de convivencia, donde discriminaciones e injusticias marcan relaciones cotidianas por clase (calidad y cantidad de acceso a riquezas, materiales e inmateriales), edad (*adultocentrismo*, *gerontofobia*, *viejismo*), etnia-raza (segregación y acoso por color de piel, tipo de cabello y otros rasgos fenotípicos), lugar de procedencia o habitación (formas de hablar, vestir, comer, peinarse) sexo-género (definirse o no como mujer u hombre, orientación sexual).

Por ejemplo, al hablar de discriminaciones de etnia-raza, alguien podría argumentar imposibilidad de análisis porque en el Rural Pasquilla hay pocas personas que se declaren indígenas o afrodescendientes, en cercana a 1.200 estudiantes. Sin embargo, considero que la *etno-racialización* no sólo constituye cuerpxs *indigenizados* o *ennegrecidos* sino también emblanquecidos; pero, de cuyo blanqueamiento o el deseo de éste, poco se trata en las relaciones cotidianas; olvidando que como afirma Ochy Curiel (2014, p. 50), apoyada en Quijano (2000) la *colonialidad del poder* está sustentada en un “patrón mundial [...] en torno a la idea de raza, que impuso una clasificación racial/étnica: indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos; y una clasificación *geocultural*: América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Asia, Occidente o Europa”. Clasificación, esta última, que extendiendo a la diferenciación entre campo y ciudad; subsumida en unos supuestos derechos universales de ciudadanía; que, en la práctica, niegan los de *campesanía*.

Problematizar este tipo de cuestiones es lo que da sentido al ejercicio de enmarcar teóricamente una *CiCi histórico-feminista-situada*, como parte de ese “camino sin retorno” (Harding, 2012, p. 40) que nos aleje de la pretendida objetividad *naturalizante* de la ciencia moderna y nos acerque a construir-validar conocimientos y saberes, a contracorriente de la tradicional y supuesta neutralidad política de la academia androcéntrica. Camino en el sentido de que cada cual pueda y quiera, o no, recorrerle, desde su *hacer-saber-sentir-ser*, y que se amplíe, caminando sobre lo caminado por otras personas, con quienes compartimos las apuestas por otros mundos posibles,

fundados en la necesidad de pequeños pasos, como los que he venido proponiendo y haciendo dentro de este mismo texto, por ejemplo, con la citación por interpuesta persona.

Esa forma de citación, para mí, en esta *CiCi*, tiene el sentido –contradictorio– de oponerse al creacionismo, usando la *creación* –en tanto creatividad, para solucionar problemas concretos de la cotidianidad y no para el auto halago–; rompiendo con la idea de unicidad e *irrepetibilidad* novedosa de lo que hacemos o la creencia de que proviene del intelecto *autoalabante* de alguien y no responde a nada ni nadie que existiera antes o en paralelo con el creacionista. Mi sentido político de la creatividad busca fortalecer el trabajo común, así sea azaroso, como ahorro de recursos mediante el reciclaje, en tanto concepto, que permite generar menos basura, de todo tipo, no sólo material, y potenciar una economía de esfuerzos sociales, de resistencia y *re*-existencia, con confianza y solidaridad críticas, emancipadoras.

*CiCi micro-contra(genea)lógica* en tanto práctica (epistémica, metodológica, ontológica, pedagógica, política y teórica) que desde el presente retrotrae huellas del pasado que nos permiten construir un sentido de futuro, desde la experiencia concreta de quienes por ella apostamos. La temporalidad, rota en su tradicional linealidad unidireccional, se ve transformada en espiral (como la utilizada en el logo del *Sendero pedagógico para un buen vivir*, contenido en el capítulo cuatro) que posibilita que lo vivido a través de mis ancestros lo esté viviendo de otra manera en mi propia cuerpo y dejarlo como legado a mi descendencia de afinidades y consanguinidades diversas. *Micro-contra(genea)lógica*, en cuanto pedagogía militante, *histórico-feminista-situada*. Siempre teniendo presente que todo el proceso, incluida la construcción lecto-escritural de la tesis, estuvo sujeto a acuerdos que hemos ido *co-re*(de)construyendo con quienes integran el CT.

Asumir los marcos teórico-conceptuales, como algo temporal, dándoles el sentido político de espacios-(*entre*)-espacios de luchas para pasar, no de permanencia eterna, significa contextualizarlos. Por ellos, debemos transitar y dejar espacio para que otras personas pasen. Aceptar que es necesario movernos, abrir brechas de tránsito y resistencia, en nuestros trayectos de vida. Construirlos y sentirlos como espacios que dan ingresos, permanencias y salidas a otras posibilidades de enmarcar, práctica y conceptualmente, para que lo importante sea con, para y por qué o quiénes hacemos nuestras transgresiones feministas de las realidades que vivimos al *co-investigar-crear-intervenir(nos)*.

### 3.5.2. CONCEPTUALIZACIÓN CiCi COMO APUESTA PEDAGÓGICA DE MILITANCIA HISTÓRICO-FEMINISTA-SITUADA

Por todo lo antes argumentado, desde mi *hacer-saber-sentir-ser*, la co-re(de)construcción teórico-conceptual abarca más que una relación entre episteme, metodología, ontología, pedagogía y teoría. Lo que le da su sello distintivo es mi apuesta pedagógica, y por tanto política, de lucha cotidiana por romper este sistema, dentro y fuera de la escuela. Sistema que, en tanto heteropatriarcal, es colonial-capitalista, depredador, etarista y racista; es decir, *geo-discriminador*, al traslapar dominaciones, explotaciones y opresiones, que se *geo-localizan* en unxs cuerpxs y territorios específicos; enseñándose y aprehendiéndose, de forma acrítica en todos los espacios de nuestra vida...

En ese sentido, de proceso continuo, las relaciones de poder las asumo como relaciones sociales, entre personas y con otros seres de la naturaleza, construidas históricamente, que se hallan atravesadas por el uso debido o indebido de capacidades, recursos, posiciones de autoridad, posibilidades-oportunidades o condiciones de posibilidad-oportunidad (económicas, corporales, etarias, sexo-genéricas, educativas, étnico-racial y geoestratégicas). A veces, las relaciones de poder se usan para el sometimiento naturalizado de unas personas y todo lo asociado a ellas por otras, bien sea mediante la fuerza física, la autoridad moral o con argucias y engaños, que son posibles por ese mismo uso indebido del poder. En otras ocasiones, tales relaciones se dan sin abuso, por ejemplo, al usar el poder para defender la vida en el planeta y el planeta mismo.

Es decir, estoy apostando por resignificar el *poder* como mezcla contradictoria entre *poder para* (entendido como, o en relación con, *cuidado y libertad*) y *poder sobre* (definido como, o relacionado con, *recurso y dominación*); lo cual ha sido problematizado por varias feministas de distintas corrientes; debatiendo filosóficamente, desde la teoría; pero, también, desde prácticas y experiencias concretas. Aunque, me interesa más, como lo plantea De la Fuente:

la evolución [...] realizada por autoras que han seguido la estela dejada por la perspectiva de la libertad; [despojándola] de los últimos rastros de identidad de su sujeto como Mujer (Spivak, Anzaldúa, Lugones) y han llevado a sus últimas consecuencias la idea de que sus prácticas son un significante vacío que se llena en cada caso, en cada contexto [e identificado] la dimensión opresiva del poder cuando han señalado la identidad (y el binarismo de género) como matriz de dominación (Butler). [Maneras de abrir caminos

en la comprensión de que] cualquier teoría feminista del poder debe ser capaz de dar cuenta, de forma conjunta y consistente, tanto del poder *sobre* como del poder *para*.<sup>54</sup> (De la Fuente, 2015, pp. 189-190).

De lo anterior, desprendo el sentido de las *relaciones de género* como relaciones de poder signadas por una división que coloca lo varonil-masculino-masculinizado como superior y con mayor valía que lo mujeril-femenino-feminizado. Tal asignación, por preferencia, orientación, identidad o práctica, sexual de las personas, generalmente asociada a su aparato *génito-reproductor* y su apariencia corporal, tiene repercusiones sociales opresivas en todos los aspectos de la vida individual y colectiva. Por ello, la escuela no escapa a la vivencia de experiencias de relaciones *sexo-generizadas* que en conjunción con las de clase, edad, etnia-raza, lugar de procedencia, entre otras, forman la denominada *matriz de opresiones*, en el sentido que lo plantea Patricia Hill Collins (2012, p. 102) cuando afirma que “las mujeres negras estadounidenses [se encontraban] con un conjunto distintivo de prácticas sociales que acompaña[ban su] historia particular dentro de una matriz única de dominación caracterizada por opresiones interseccionales”.

Dicha “matriz implica comprender cómo interactúan el racismo, la heterosexualidad, el colonialismo y el clasismo, e integra cuatro características: *elementos estructurales*, como leyes y políticas institucionales; *aspectos disciplinarios*, como jerarquías burocráticas y técnicas de vigilancia; *elementos hegemónicos* o ideas e ideologías; y *aspectos interpersonales*, prácticas discriminatorias usuales en la experiencia cotidiana” (Curiel, 2014, p. 54). Aspectos y elementos presentes en las relaciones de poder, dentro y fuera de la escuela, utilizada como espacio de naturalización y ocultamiento de éstos. Nuestro paso por el espacio escolar explica, en parte, la forma como categorías y conceptos construidos en las luchas contra lo hegemónico *geo-discriminador*, como *género*, terminan siendo apropiados por las élites contra-emancipadoras, vaciándoles su potencia política y volviéndoles en contra de quienes luchamos.

Por todo lo antes dicho, y siendo la escuela un territorio de escenificación de relaciones de poder, en el paso de la centralidad de la vista al *consentimiento* informado con todo el cuerpo y sus sentidos sentires, fue crucial la lectura de Oyèwùmí (2017/1997) y sus críticas sobre el imperialismo

---

<sup>54</sup> Aquí voy a seguir debiéndome el debatir con Foucault... algo que parece inevitable; aunque, no pierdo la esperanza de encontrar alguna feminista que haya criticado a este autor y sus planteamientos sobre el *poder*, que tenga sentido similar al mío.

intelectual de la mirada en occidente –del cual no se libran algunos feminismos ni la categoría *género*–. También los planteamientos de la Colectiva del Río Combahee y su declaración feminista Negra, de 1977. Manifiesto en el que se reflexiona sobre formas concretas que toma esta matriz de opresiones en la cotidianidad; poniendo el acento en detalles aparentemente anodinos (esos pequeños gestos simbólicos, que tanto interesan en esta *CiCi*), como acentuar el peso de la *sexualización-racializada* al escribir Negra(s) con mayúscula inicial.

Y, si de cotidianidad y detalles conceptuales hablamos, tomo dos manifiestos, de este siglo XXI, hechos música *performativa*, con coreografías callejeras, en medio de protestas políticas y eventos que masifican reflexiones feministas, sobre categorías que nombran opresiones naturalizadas contra las mujeres, como patriarcado y violencias *feminicidas*. Ambos han tenido réplicas en distintas partes del mundo: *Un violador en tu camino*,<sup>55</sup> que el grupo LASTESIS, de Chile, puso en la escena desde el 25 de noviembre de 2019, haciendo más visible que nunca los feminismos, en protestas sociales en países de Latinoamérica y el mundo; y *Canción sin miedo*,<sup>56</sup> tocada en un concierto en Ciudad de México, el 8 de marzo de 2020, en la conmemoración del Día Internacional de la Mujer.

En estos tres manifiestos, la acción política pone en tensión la relación entre episteme, metodología, ontología y teoría, al tiempo que les liga ineluctablemente en una *poética de lucha feminista callejera*. En todos, de maneras diversas, la política como acción se convierte en otra forma de validación del conocimiento científico, que no apela a la universalidad, sino que se circunscribe al contexto espaciotemporal, por fuera de la academia, aunque la incluye, en saberes formales e informales de quienes participan de la puesta en escena de estos manifiestos. Acción política que, al tiempo que da cabida a la utopía, permite distinguir entre las realidades y las categorías que las nominan, describen y hacen inteligibles.

---

<sup>55</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=tB1cWh27rmI>. Las integrantes de este colectivo han sido objeto de acoso judicial y de amenazas contra su vida: <https://www.frontlinedefenders.org/es/organization/lastesis-collective>.

<sup>56</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=VLLyzqkH6cs>. La canción fue compuesta por Vivir Quintana, con arreglos vocales de Paz Court, cantada por la compositora y Mon Laferte, junto al colectivo El Palomar, “grupo itinerante de más de 60 cantautoras de diferentes partes de Latinoamérica radicando en [Ciudad de México].” <https://www.timeoutmexico.mx/ciudad-de-mexico/musica/el-palomar-el-colectivo-de-mas-de-60-cantautoras>, [https://www.youtube.com/watch?v=\\_J\\_V4WFPTzo](https://www.youtube.com/watch?v=_J_V4WFPTzo).

En tanto manifiestos, integran diversas apuestas feministas callejeras y son documentos históricos que muestran la realidad de un contexto específico y no por eso dejan de hablarnos de cuestiones sociales más allá del mismo. En ellos, se apuesta por otras formas pedagógicas, para hacer comprensible la realidad. De formas diversas, los tres posibilitan metodologías feministas que ligan **re**(de)construcción de conocimientos, mediante investigación, con postura epistémica y ontológica para la acción política, que hace teoría con evidencias de lo que se está diciendo. Eso diferencia a estas apuestas feministas, de **co-re**(de)construcción-validación de conocimientos y saberes, de la tradición androcéntrica hegemónica que separa o confunde realidad material con categorías de análisis, en la academia y fuera de ella.

Porque para validar conocimientos y saberes, desde otras lógicas, es necesario, como lo plantea Ochy Curiel (2014, p. 48) “hacer una comprensión más compleja de las opresiones como parte intrínseca de la colonialidad contemporánea y, desde allí, hacer nuestras teorizaciones y direccionar nuestras prácticas políticas”. Prácticas en las que, en mi caso, está presente, necesariamente, mi sentir de la política como pedagogía emancipadora y la pedagogía como política de **vida** que se emancipa.

De esta manera entiendo lo *pedagógico emancipador* como acción política, dado que:

esas pedagogías descoloniales surgen como necesidad de producir conocimiento para transformar la realidad, y es desde esa producción de conocimiento que se producen sus demandas y propuestas. Sin duda, estamos frente a una creciente producción de conocimientos que incluye el trabajo intelectual de académicas-activistas, que al mismo tiempo cuestiona los cánones académico-científicos. [...] Precisamente otro de los nodos articuladores de estas pedagogías es que parte de contextos específicos de lucha y vivencia, lo cual les da particularidades a esas pedagogías dependiendo de las necesidades de esas realidades concretas, de las tradiciones culturales, sociales, políticas y económicas. (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013, p. 410)

Acción pedagógica en la que el uso de producir/producción me genera ruido, por su encuadramiento en el sistema capitalista. Hasta ahora la he reemplazado por *construcción*, que siento más cercana a las florecencias de esta **CiCi**; en tanto son reflexiones sobre nuestros procesos de enseñanza-apre(**he**)ndizajes para la vida que están siendo cada día, como una siembra cuyos frutos se cosechan en forma de palabras, conceptos, categorías o formas de

nombrar y vivenciar lo que hacemos, pensamos, sabemos, sentimos, somos... Algo que vamos moldeando como arcilla, armando con piecitas que aporta cada persona, con las particularidades de su *hacer-saber-sentir-ser*. Así es esta búsqueda por llenar de sentido las maneras de nominar, tratando de desterrar la idea errónea de que sólo lo colectivo puede considerarse digno de mención, como si la individualidad no hiciera parte de lo social.

Precisamente, por ello, estoy tratando de aportar en el entendimiento de cómo es que, aún en la individualidad y soledad más grande, está presente el sentido social de nuestras vidas, nuestras colectividades o comunitariedad. Está presente el “soy porque somos”, de las comunidades afros o el “Somos nuestras propias heroínas” de algunas estudiantes del Colegio Rural Pasquilla. De ahí mi apuesta por no dejar ningún espacio vedado para la lucha cotidiana de aprender–enseñar–apre(he)nder otras formas de relacionarnos que nos permitan co–re(de)construir–validar conocimientos y saberes para aportar a que sea posible, cotidianamente, una sociedad más incluyente, respetuosa de las diferencias y contraria a discriminaciones e injusticias.

Análisis sobre pedagogía y lo pedagógico; educación y lo educativo, que se cruza con lo político: el mío, micro, descolonial y centrado en una educación como práctica de libertad, en la que el proceso práxico de enseñanza–apre(he)ndizaje es un juego, que tiene sus reglas, ancladas en la creatividad, que ha llevado mi práctica hacia experiencia pedagógica, mediante una *micro-contra(genea)lógica, histórico-feminista-situada*, que es una constante de esta CiCi. Un proceso del cual esta tesis en coautoría es sólo un momento del trayecto de vida de quienes participamos en él... Así, mientras Walsh se pregunta “qué implica pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente”; yo, ¿qué ha implicado e implica re(de)construir las relaciones de poder en la escuela, no sólo en el pensar sino en nuestra vivencia cotidiana?

Para cerrar, traigo la referencia de Walsh (2013, p. 44) a lo dicho por Fanon: “Debo recordar en todo momento que el verdadero salto consiste en introducir la invención en la existencia [...] La invención está entendida como creación; la capacidad de creación es la parte activa del ser, parte de la práctica de libertad y del crear, inventar y vivir con otros —lo que implica ser radicalmente humano.” Intervención e invención, como forma de rehacer(me)nos creativamente. De ir más allá de la realidad agobiante y poder transitar la vida re(de)construyéndonos en el día a día; quizá, sin tantos aspavientos, con la tranquilidad de luchar desde la micro-cotidianidad contra la, casi siempre, magnificencia de lo hegemónico discriminador, injusto e instituido...

Así, recapitulando, va un listado con algunas categorías (propuestas y emergidas), con sentidos emergidos en esta tesis, muestra de una de las fases del método cotidiano de enseñanza–apre(he)ndizajes que implica transitar por Conceptos Previos + Investigación + Ilustración (CP+I+I) como es ir haciendo un *glosario ilustrado*, cuya forma de construcción se detalla más adelante, en el capítulo seis, con ejemplos de cómo lxs estudiantes le asignan sentidos y grafías propias (¿o prestadas?) a significantes con significados y significancias que, a primera vista, no tendrán nada en común.

*Buen vivir*: estar bien con la naturaleza, con las demás personas y consigo misma...

*Campesanía*: derechos de quienes viven, defienden y preservan el territorio rural, como posición política de lucha por la vida...

*Co–investigación–Creación–intervención (CiCi)*: proceso de co–sentires histórico–feminista–situados para escudriñar cómo hacemos lo que hacemos y qué nos hace ser lo que sintiendo somos al co–re(de)construirnos, preguntándonos cómo, con, desde, para y porqué, co–creamos, interviniendo nuestras realidades cotidianas como apuesta por una sociedad incluyente, respetuosa de las diferencias y contraria a discriminaciones e injusticias, desde reconocimiento, respeto y apropiación del territorio rural, sus habitantes y tradiciones positivas, en una vida que merezca la pena ser vivida...

*CiCi*: metodología pedagógica de militancia de vida, descolonial, *histórico–feminista–situada*.

*CiCi micro–contra(genea)lógica*: al proceso anterior se agrega el sentido de, sabiendo que arrastramos una genealogía, tomándola o ignorándola, contradecir lo que sobre ésta nos han enseñado en la lógica hegemónica, desde una ilógica que agriete lo que la institucionalidad naturaliza, dentro y fuera de la escuela.

*Co–re(de)construir relaciones de poder*: desestructuración del poder en nuestra cotidianidad, mediante acciones *micro–contra(genea)lógicas*, que agrieten la institucionalidad hegemónica, haciendo aquello que no se espera de nosotrxs.

*Co–re(de)construir*: capacidad para construir lo nuevo con las piezas de lo viejo.

*Co-re(de)construir relaciones de poder:* conciencia colectiva para (de)construir formas de relacionarnos, re-construyendo nuevas, a partir de re-significar viejas...

*Con-sentires histórico-feminista-situados:* sentidos y sentires que se conjugan y contextualizan, desde acuerdos diversos, para situar nuestras vidas, dentro y fuera de la escuela, como parte de las luchas feministas descoloniales por una educación que sea práctica de libertad.

*Docente histórico-feminista-situada:* yo, aprendiente-enseñante-aprehendiente, descolonial, que participa desde mi propia realidad y expectativa, como militante pedagógica, contra hegemónica, intentando *hacer-saber-sentir-ser(me)*, en procesos de enseñanza-apre(he)ndizajes, para la co-re(de)construcción-validación de conocimientos y saberes, en una educación como práctica de libertad.

*Educación emancipadora:* la que aporta a la construcción de otros mundos posibles, cuyo centro sea el cuidado-autocuidado con, de, para, por, la vida.

*Educación emancipadora micro-contragenealógica:* la que aporta a la construcción de otros mundos posibles, cuyo centro sea el cuidado-autocuidado con, de, para, por, la vida, desde lo micro-contrahegemónico de la cotidianidad.

*Educación popular emancipadora (EPE):* educación como práctica de libertad, que busca agrietar la institucionalidad, dentro y fuera de la escuela.

*Enseñanza-apre(he)ndizaje:* proceso de co-re(de)construcción-validación de conocimientos y saberes o praxis de *co-hacer-saber-sentir-ser(entre)diversxs-iguales*.

*Estudiantes:* aprendientes-enseñantes-apre(he)ndientes que participan desde sus propias realidades, expectativas y posibilidades de los procesos de enseñanza-apre(he)ndizajes, en los cuales les(me) acompaño con la intención de potenciar una cotidianidad de *co-hacer-saber-sentir-ser(entre)diversxs-iguales* personas críticas, desde una educación emancipadora para una vida que merezca la pena ser vivida.

*Geo-discriminaciones:* inequidades e injusticias que están localizadas en corpuxs y lugares, geopolíticos y estratégicos, específicos.

*Lecto-escri-vivencia*: actitud de reflexión constante sobre la vida y sus sentidos, como proceso de lecto-escritura, que va dejando huellas significantes en la cuerpo, como territorio marcado por distintas opresiones, de relaciones de poder inequitativas; pero también susceptible de resignificaciones donde se cueflan y complejizan apuestas de resistencias y re-existencias.

*Lo político feminista descolonial*: capacidad práctica de toma de decisiones, con conciencia de las afectaciones de esas decisiones y acciones sobre la vida propia, las otras personas y los entornos, transformando las dificultades en oportunidades de emancipación.

*Metodología pedagógica*: reflexión sobre maneras de *hacer-saber-sentir-ser* pedagogía.

*Micro-contr(genea)lógica*: a-lógica o ilógica intervenida desde lo micro de la cotidianidad y la contrariedad hacia lo hegemónico.

*Micro-contr(genea)lógica*: método de análisis que fue, sigue y está siendo, en la medida en que se va desarrollando la *CiCi*, una pedagogía metodológica y una metodología pedagógica.

*Pedagogía como política de vida*: conciencia sobre la realidad de siempre estar como enseñante y aprendiente concurrente, aún si no te lo estás proponiendo, lo que implica una intención política de construir conocimientos de “otro modo”, sobre la vida, por fuera de las lógicas coloniales. Ese apre(he)nder-enseñar (*pedagogía*) permanente es una acción política; hace de la pedagogía una política activa...

*Pedagogía dialogante para un buen vivir*: mezcla en mitades iguales de *pedagogía dialogante* + *buen vivir* + *CiCi*, porque toda unidad que se respete tiene más de dos mitades... juego donde las reglas se acuerdan sólo para buscar creativamente como romperlas y generar preguntas que no lleguen a respuestas sino a nuevas preguntas...

*Pedagogía metodológica*: reflexión sobre cómo aprender-enseñando y enseñar-aprendiendo de unas formas determinadas.

*Poder*: capacidad para hacer y para definir qué, cómo, desde, con, para y por qué o quiénes, hacer lo que hacemos o dejamos de hacer. Por ejemplo, *para* desde *libertad* y *cuidado* no ejercer *dominación* sobre sí u otras personas, como si fueran *recursos* desechables, sino que, por el contrario, lucha por garantizar la vida en el planeta y el planeta mismo.

*Poética CiCi: lecto-escri-vivencia* desde la potencia política de la creatividad.

*Política como pedagogía de vida:* consciencia de que todo es político; es decir, cada acción de vida sirve para aprender-enseñar-aprehendiendo; es decir, la política como acción pedagógica.

*Política histórico-feminista-situada:* capacidad de intervenir e intervenir en cualquier espacio, siendo consciente de las afectaciones que lo político de sus decisiones tienen sobre sí mismx y sobre las demás personas y sus entornos.

*Política:* capacidad intencionada de gobernarse y gobernar, en cualquier espacio, para garantizar un buen vivir, individual y colectivamente.

*Responsabilidad:* hacerse cargo de su(nuestro)mi *hacer-saber-sentir-ser*, con aciertos y errores.

Por supuesto, todo esto es un juego que está haciendo(se)nos-saber-sentir-ser... siendo cada estudiante quien define los términos a incluir en su glosario y los sentidos de esos términos. Por supuesto, hay muchos conceptos y palabras, trabajadxs con ellxs: *Alimentación saludable, Afectividad, Alegría, Creación, Creatividad, Cuidado-autocuidado, Empatía, Equidad, Felicidad, Intervención, Investigación, Respeto y Solidaridad*, entre las más dicentes...

## CAPÍTULO 6.

### CÓMO LA PROPIA CiCi VA HACIENDO(SE)NOS SENTIR POLÍTICA MICRO-CONTRA(GENEA)LÓGICA.

En este capítulo seis están las implicaciones onto-metodológicas de la co–re(de)construcción de las relaciones de poder para la construcción de conocimientos y saberes, desde la *micro-contra(genea)lógica*, como anclaje de unas formas de *hacer-saber-sentir-ser(me)*, metodología y pedagogía para la vida, dentro y fuera de la escuela. Así, iré hilando las cuestiones generales de los procesos de enseñanza–apre(he)ndizajes compartidos en el Colegio Rural Pasquilla con reflexiones sobre cómo esta CiCi aún está y seguirá siendo metodología pedagógica y pedagogía metodológica, en tanto método de vida. Una CiCi, entendida e integrada como un batiburrillo en el que van aderezadas en partes iguales, nunca medidas, crítica interna y externa de fuentes, propias del método de investigación en historia, teoría filmica feminista, análisis crítico del discurso, investigación acción participativa, que posibilita mi *pedagogía dialogante para un buen vivir*, en tanto pedagogía descolonial, *histórico-feminista-situada*.

#### 3.6.1. GUIANZA ENTRE RAMAS PARA QUE –QUIENES QUIERAN– HALLEN, EN ESTA CiCi, UN CAMINO POLÍTICO DE REGRESO A SUS RAÍCES...

Comienzo, entonces, por narrar el momento cuando llegué al punto de necesitar mezclar teorías de otrxs en lo que escribo. La verdad, entré en una de mis recurrentes crisis sobre lo que hago y me hago al estar estudiando un doctorado en Estudios e Intervención Feministas. Ante la crisis, mi manera de entender *intervención*, ese concepto tan problemático y problematizado, siempre ligado al de *poder*, tanto *para* como *sobre*, fue intervenir(me) para sanar y **no** dejarme vencer por el cansancio, con la esperanza de que, al final, el azar, siempre el azar, llegara en mi auxilio, antes de que el sueño me atrapara un par de horas. Y pasó, a mi mente llegó la imagen de que en alguna de las láminas ilustradas de lxs estudiantes, analizadas en el capítulo cuatro, algo había visto sobre el *poder*... El sueño, tan esquivo, después de la cirugía, me venció, cerca de hora y media. Al despertar, recibí un mensaje de WhatsApp de una madre de familia por el día de lxs maestrxs, lo

que me trajo de vuelta a la vida e hice mi auto-intervención de salvamento... Gracias al azar y a Norma Ramírez, escribí:

*D-15/05/2022, 06:00 H. Mx.*

*(equivalente a 05:00 en Colombia; lo dice el sol y mi cuerpo, así el horario haya sido cambiado)*

### RESTITUCIÓN DE LA CONFLANZA

*Anoche me sentía, inútil, impotente,  
perdida en una maraña de teoría,  
pensando en cómo explicaría  
esa cantidad de conceptos vacíos  
que seguramente no dicen nada a los estudiantes  
con quienes comparto los procesos de enseñanza-apre(he)ndizajes...*

*Dos cosas me salvaron de mí misma:*

*Una, el recuerdo de que en una o más de las láminas que analizo  
con reflexiones ilustradas sobre “Mujer y equidad de género en Pasquilla”,*

*hechas por estudiantes en 2018,*

*había visto el concepto poder,*

*usado sin tanta rimbombancia;*

*y dos, el mensaje de Norma Ramírez,*

*mamá de Jaider, Jeimmy y Julieth, la rebelde,*

*y tía de Ángel, el de Aguacero*

*(<https://www.youtube.com/watch?v=zqQCFxnIqiY> o*

*<https://www.youtube.com/watch?v=muRqPQyO5dM>),*

*una canción sobre Sumapaz,*

*compuesta por Alfredito Díaz,<sup>57</sup>*

*el “ánima del páramo” ...*

*y, vaya maravilla del azar,*

---

<sup>57</sup> Maestro *sumapaceño* del Colegio Juan de la Cruz Varela, Institución Educativa Distrital, con sedes en San Juan, La Unión y otras veredas del Páramo de Sumapaz.

*buscando como se escribía Jeimmy,  
miré las láminas y es justo la del número 40,  
la que ella elaboró con Angie Palacios,  
cuando estaban en grado octavo, curso 801,  
una de las que habla doblemente de poder:  
"LAS MUJERES TAMBIÉN PODEMOS EJERCER EL PODER";  
así, con letras altas, en mayúsculas...  
Por ellxs, no obstante estar cansada,  
¡debo persistir, resistir y re-existir!*

La vida siempre será más dialéctica que la dialéctica... ¡Ese es su poder!

El anterior es tan sólo un ejemplo de cómo la propia CiCi va haciendo(se)nos sentir *micro-contra(genea)lógica*; en este caso, desde mi auto reconocimiento, en mis realidades, de incertidumbres y flaquezas. Esta experiencia hizo que el conocimiento de mí misma, en cuanto docente descolonial, histórico-feminista-situada, se transformara en saber; un saber encarnado, corporizado, al traerme a la memoria, una forma de salir del bache en que me hallaba, con muchas dudas y una que otra certeza, en la creatividad, como mecanismo para solucionar problemas concretos de la cotidianidad. Ubicación en lo descolonial, en donde “el punto de vista y la reflexividad [planteadas por feministas como Haraway (1995)] implican una toma de postura en la construcción del conocimiento que debe considerar la geopolítica, la raza, la clase, la sexualidad o el capital social, entre otros posicionamientos, [además de] un punto de partida ético fundamental” (Curiel, 2014, p. 53).

Aunque la verdad, llegada a ese punto y atravesado el bache, fue(es)será ya ineludible y necesario mostrar una forma de “guiar entre las ramas”, para que algunxs hallen en esta CiCi su propio “camino por el cual [...] regresar al tronco”, como me lo reclamó convincentemente Tere Garzón, en el primer coloquio, en diciembre de 2020, mientras otrxs echen a volar su

imaginación o se atrevan a aventarse la subida del árbol por las ramas y desde allí buscar las raíces, sus raíces... que al final terminan siendo las de varixs más.<sup>58</sup>

Así, no obstante las reticencias expresadas y las dificultades que tuve para separar lo conceptual, epistémico, metodológico, ontológico, pedagógico, político y teórico, continúo diciendo que, en este camino, ha sido vital priorizar, entre otras cuestiones, el apre(he)nder cómo desaprender lo que no sirve para una vida digna; incorporando el error, como parte de los procesos de enseñanza–apre(he)ndizajes, convencida como estoy de que: “si menos por menos da más; un error por otro error, seguramente (me)nos llevará a un acierto”.

Y el acierto estuvo en atreverme a co–re(de)construir categorías para nominar y explicar las realidades de las prácticas y experiencias vivenciadas, que potencian un pensamiento crítico y aportan a la emancipación... Pareciera que errar y aceptarlo es algo fácil u obvio; pero, no lo es. Así, ante cualquier categoría, incluidas las emergencias del proceso, siempre fue vital preguntarme por los sentidos implicados o los errores a los que podía inducir, más allá de sus significados literales, aunque sin dejarlos de lado.

Debatir con Walsh, me sirvió para situar los límites de lo que quería hacer y quiero seguir haciendo: una *micro-contragenealógica*, o mejor, *ilógica*, por lo chiquita y contraria, como grito contra lo magnificante, grandilocuente, exaltable, modélico, mostrable... Hacer genealogías desde la bola de fuego, para mostrar que sé más que quien más sabe, no es lo que quiero. Lo que deseo es mostrar cómo eso pequeñito aporta a unas maneras otras de co–re(de)construir–validar conocimientos y saberes desde, para y por, la vida cotidiana. Con, para y por quienes son arrinconadxs hacia el anonimato; pero, son quienes –muchas veces, sin siquiera saberlo– construyen las riquezas que una minoría se apropia, garantizando la negación del disfrute de esas riquezas a quienes las construimos, en esta nuestra única vida...

Vida nuestra, incluida la mía, que quiero impactar de diversas maneras. Por ejemplo, seguir llorando de rabia ante las injusticias y apostar para que este acto siga construyendo un conocimiento que es tan científico como el que más, porque sirve para que como personas

---

<sup>58</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=8qz8FqmTsJY>... recomiendo escuchar la canción: *La casa por el tejado*, para mejor digerir la co–re(de)construcción de esta CiCi.

sintamos como propia la ofensa, el daño, la discriminación, la injusticia, que cometemos contra otra persona. Llorar pedagógicamente, como lo he venido haciendo muchas veces; pero, que –en estos días de genocidio del Estado sionista israelí contra el pueblo palestino– ha sido una de mis formas de lucha, dentro y fuera del aula de clases...

De ahí que la *micro-contragenológica*, en tanto método de análisis que fue, sigue y está siendo, en la medida en que se va desarrollando la CiCi, mi metodología pedagógica de militancia de vida *histórico-feminista-situada*. Es decir, no es algo acabado sino un proceso que integra a quienes participan de ella; no como algo cerrado que aspire a ser modelo de nada ni de nadie; por el contrario, como es una posibilidad creativa de irse co–re(de)construyendo, ir(se)nos reinventando en la cotidianidad de lo que nos está haciendo-saber-sentir-ser.

Esta CiCi, en tanto se está haciendo, sabiendo, sintiendo y siendo, preguntas por la co–re(de)construcción de las relaciones de poder en la escuela, cabe dentro de esas apuestas, de “[...] una pedagogía feminista descolonial en construcción [...]” dado que “un feminismo descolonial significa una transformación radical de las relaciones sociales que han oprimido y subordinado a las mujeres indígenas, afro y mestizas pobres en Abya Yala. [Feminismo que] se mueve hacia una afirmación de la vida y de todas las posibilidades propias y comunales de las mujeres racializadas” (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013, pp. 404-405).

Por todo lo anterior, pasé de observar si mencionaron o no las categorías inicialmente propuestas para las *Reflexiones ilustradas sobre mujer y equidad de género en Pasquilla*, en marzo de 2018, a analizar cómo esas reflexiones ilustradas aportan a que sus(nuestras) vidas, dentro y fuera de la escuela, tengan un sentido de respeto, solidaridad, empatía, creatividad... en fin, de convivencia para la resolución adecuada de los conflictos de la vida en nuestros(sus) diversos entornos cotidianos...

Para esas reflexiones utilizamos tres categorías contextualizadas, desde mi praxis: una) *equidad de género*, para analizar cómo erradicar el sexismo de los espacios de enseñanza–apre(he)ndizajes; teniendo presente que su uso es una cuestión de doble filo, porque, si bien ayuda a visibilizar, entender y hasta cambiar, algunas discriminaciones contra las *mujeres* (categoría dos) y otras personas feminizadas, al mismo tiempo, ha servido para borrar del discurso a unas mujeres concretas, no sólo como categoría sino como realidad social que integra en los cuerpos de estas personas la *matriz de opresiones*, discriminatorias e injustas, referenciada en capítulos anteriores. A

estas dos categorías (*mujer y equidad de género*) sumamos *Pasquilla*, en tanto *territorio rural* y un espacio concreto de *geo-discriminaciones*.

Las tres categorías (*mujer, género, Pasquilla*, en tanto *territorio*) están en disputa no sólo entre ellas sino con el deber ser institucionalizado. Aun así, considero que pasar de *equidad de género y mujer* a *feminismo* y de éste a *mujeres y feminismos* de poco sirve si no es para vivenciar esas relaciones de poder en la praxis docente concreta, sin olvidarse que las tres hacen parte de relaciones de poder en donde se necesita co-re(de)construir-validar conocimientos y saberes, como herramientas para luchar contra la dominación. Es decir, no se trata sólo de luchar contra las opresiones que vienen de fuera sino contra las nuestras, como parte de nuestro *co-hacer-saber-sentir-ser(entre)diversxs-iguales*, siempre diferenciando, por ejemplo, mi mayor responsabilidad al ser la persona adulta y tener asignado socialmente una “autoridad”; misma con la cual podría abusar del poder, pero que, en cambio, he ido apre(he)ndiendo cómo transformarla en fuerza de respeto afectuoso por una educación como praxis de libertad, no por ello exenta de dificultades.

Es por ello mi apuesta por una pedagogía que se cuente entre las “que perturban y trastornan [...] el mito racista que inaugura la modernidad [...] y el monólogo de la razón moderno-occidental”. Una pedagogía que haga parte de las

Pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido –y es– pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas – ante la negación de su humanidad– de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial. (Walsh, 2013, p. 31).

Así, como lo plantea Walsh (2013, p. 62) para Zapata, Freire y Fanon, yo busco “desplazar lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, mostrando en [mi] pensamiento y [mi] propio quehacer cómo las luchas sociales también son

escenarios pedagógicos.” Pero, a diferencia de ellos, no abandono los procesos escolarizados porque en estos, como en cualquier otro espacio de mi vida, está la potencia de lo que soy y la práctica de que “lo personal es político” y, en mi sentir, para serlo, para arrebatarle la condición política a lo hegemónicamente instituido, se necesita la cotidianidad, donde quiera que ella nos lleve y le llevemos... Si vivimos de una manera, pero “actuamos políticamente” de otra, la política y lo político hegemónicamente instituido, como tales, no sólo nos persigue, sino que termina siendo apalancado por nosotras, aún en las luchas que decimos adelantar en contra de lo hegemónico discriminador e injusto, *geo-localizado* y encarnado, en espacios, cuerpaxs, modos y contenidos, específicos ...

De igual manera:

En la elección [de] con quién pensar, cuándo y por qué es, a veces, importante vislumbrar [...] que esta elección no es fija ni tampoco canónica en o por pretensión. Desde luego, se constituye de acuerdo a los momentos políticos y en los procesos, movimientos y prácticas de teorización, intervención, acción y creación. Forma parte, en este sentido, de la misma construcción y quehacer pedagógico, de su conceptualización y ejercer metodológicos, y de su implementación y vocación. Las pedagogías decoloniales, así, no remiten a la lectura de un panteón de autores; tampoco se proclaman como nuevo campo de estudio o paradigma crítico. Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación. (Walsh, 2013, pp. 63-64).

Con más razones, sentires y sospechas, sí:

Más que “incluir” de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar “desde” y “con”, alentando procesos y prácticas “praxísticas” de teorización —del pensar-hacer— e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor. Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial. (Walsh, 2013, pp. 66-67)

Pero, hay dos diferencias entre lo que plantea Walsh y lo que he(mos) estado intentando co-construir con esta CiCi: la primera se relaciona con su planteamiento “del pensar-hacer “, que en mi caso se trata del *hacer-saber-sentir-ser(me)*. La otra, la encuentro en que Walsh (2013: 43), al referirse “procesos de (des)aprendizaje, invención, intervención y acción que [permiten] trazar la perspectiva y propuesta pedagógica de Fanon”, se centra en el aprendizaje y para mí la cuestión es de enseñanza–apre(he)ndizaje; es decir, no hay manera de apre(he)nder si no estás enseñando, ni de enseñar si no estás apre(he)ndiendo, en simultáneo. Es lo que hace intrínsecamente política a la pedagogía; que siempre se está como enseñante y apre(he)ndiente concurrente, aún si no te lo estás proponiendo. Ahí está parte del potencial de la reflexión sobre la cotidianidad pedagógica, en donde aquello que aparentemente no está equipado como artefacto de enseñanza–apre(he)ndizaje es lo que más enseñanzas y apre(he)ndizajes puede provocar.

Así, esa concepción segmentaria, (poco atenta a la integralidad compleja) de los procesos de enseñanza–apre(he)ndizajes tiene soporte y sustenta la concepción dualista de conocimientos científicos vs. saberes populares, que permite a pedagogxs y maestrxs, aunque se consideren revolucionarios, situarse en lados distintos del pueblo y gritar a voz en cuello “maestros junto al pueblo, construyendo poder popular”; considerando que lo que la escuela hace se acerca o está en el campo de lo científico mientras el pueblo sabe hacer unas cosas que sólo tienen sentido en la cotidianidad, fuera de la escuela, no dentro de ella. Peor aún, quienes sienten que la escuela no tiene nada que ver con los procesos populares, extreman –como algo válido– la separación entre lo que ellxs hacen y los saberes de quienes no fueron o apenas pisaron una escuela.

Aquí es importante insistir en que el racismo estructural y la *racialización*, no sólo producen la exclusión de lo ennegrecido, negro, prieto, sino la *blanquitud*. Es decir, aun cuando no haya una gran cantidad de personas afros en el Colegio Rural Pasquilla hay situaciones de racismo y racialización. La ausencia de personas negras habla tanto o más que su presencia. Su silencio, grita esa presente-ausencia. Habla en tanto hay territorios en Colombia y en Bogotá vedados para los negros, es la geolocalización de las discriminaciones e injusticias, que intento conceptualizar... En general, los climas templados y fríos tienen unas mejores condiciones de salubridad, incluso no contando, por ejemplo, con saneamiento básico. Junto a esa cuestión climática, otros aspectos se hacen patentes y afectan nuestrxs cuerpxs, como vestimenta, alimentación, etc. ...

Debatir todo esto en lo que hace de mi pedagogía, una que es militante, *histórico-feminista-situada* y descolonial, como una de mis maneras de amar y dejarme amar. Ninguna manera tan trascendente [y esta palabra me produce escalofríos; pues, nada menos importante para mí que mi trascendencia] de amar que apre(he)nder–enseñando y enseñar–apre(he)ndiendo a *hacer-saber-sentir-ser(nos)* críticamente, en la búsqueda y disfrute de una vida cotidiana que merezca la pena ser vivida. Tema que me sirve de excusa para seguir mostrando este camino metodológico de construcción de sentido de esta *CiCi contra(genea)lógica*.

El texto que sigue lo escribí a comienzos de 2021, cuando aún no sabía nada de una dolencia cardíaca ni que debería someterme a la muerte durante dos horas, en una cirugía de corazón abierto, para luego ser traída de vuelta, con la conciencia crítica intacta, aunque muchos recuerdos de mi memoria extraviados:

*AMOR: una gaviota mira embelesada la inmensidad del mar.*

*RESPETO: otra gaviota la mira en silencio, mientras escucha la brisa.*

*RESPONSABILIDAD: el mar se desliza suavemente para no molestar a las gaviotas.*

*SOLIDARIDAD: un cardumen de peces emerge para que las gaviotas puedan alimentarse.*

*VERDAD: un tiburón hizo que un cardumen de peces emergiera y fueran alimento para las gaviotas.*

*JUSTICIA: dos gaviotas atrapan a un tiburón y se lo ofrendan al mar, desde lo alto del cielo; un cardumen de peces sonríe...*

Pero, qué tiene que ver el tema del amor con esta *CiCi*. Todo y nada. Nada, porque aparentemente el amor genera incomodidad y se da para todo tipo de malentendidos. Además, el mito judeocristiano, impuesto con la colonización española, continúa siendo, para mí, el *sumun* de la explicación de las opresiones sociales, por ejemplo, para enrostrarnos a lxs maestrxs nuestra incapacidad de amar, léase: de trabajar gratis, cuando luchamos por una vida digna, incluidas mejores condiciones salariales. Todo, porque, gracias al afecto, me permito leer cuestiones con las que discrepo profundamente, en especial, con el tema de la espiritualidad y las creencias. Amar a una persona que no conocí en persona, con creencias, sentires y vivencias, diferentes y hasta contrarias a las mías, como bell hooks, es mi forma de respeto por las diferencias de la

vida, manteniéndome siempre alerta contra las discriminaciones e injusticias; incluidas, las que yo pueda llegar a cometer.

Como lo plantea bell hooks, “[...] si todos en nuestra sociedad entendiéramos el amor de la misma manera, el acto de amar no sería tan problemático”. Dicho de otra forma: “[...] si nuestra sociedad llegara a un acuerdo sobre lo que significa el amor, el acto de amar no resultaría tan desconcertante.” (2000, pp. 29 y 31) Entonces, problemática y desconcertante, me llevan a mi punto: la pedagogía, como la vida, es problemática –en tanto compleja– y, en mi opinión, no necesita que la sociedad se ponga de acuerdo en una única definición o forma única de entenderle, porque esto equivaldría a dejar de ser pedagogía y amor, es decir, desconcertante vida...

La capacidad de sorprendernos y dejarnos sorprender o desconcertar, como la creatividad, son imprescindibles tanto para amar como para *pedagogizar*... Las pedagogas feministas descoloniales, vivimos para, sorprendiendo, evitar que la falta de sorpresa naturalice las opresiones e impida que desaprendamos lo que por abusos de poder se ha instaurado como rutinaria costumbre: las discriminaciones e injusticias. Esta lecto-escritura contrastada sobre el amor, como tema inesperado para una tesis sobre co–re(de)construcción de relaciones de poder en la escuela, me lleva a lo planteado por Rivera Cusicanqui (2019), sobre lo innecesario de la síntesis en relación con las contradicciones.

Es en ese sentido, que se puede entender mi práctica de co–construcción de instrumentos didácticos (coreografías, *corpografías* o cartografías corporales y territoriales, reflexiones ilustradas y audiovisuales, juegos que integren todos los sentidos, a través de sabores, olores, sonidos, texturas, etc.) como los ejemplos que integran la segunda parte, capítulos tres y cuatro, que dan cuenta de algunos procesos concretos que hemos compartido en tanto re(de)construcción de las relaciones de poder, que incluye co–re(de)construcción-validación de conocimientos y saberes, desde lógicas y sentidos, contrarios a lo hegemónico en la escuela.

Precisamente, con uno de esos instrumentos didácticos, las *Reflexiones ilustradas sobre mujer y equidad de género en Pasquilla*, centro del análisis de esta tesis, segunda parte, capítulo cuatro, he construido las “FICHAS DE ANÁLISIS INTEGRAL” y una tabla “RECURRENCIAS DE CATEGORÍAS PROPUESTAS Y EMERGENCIAS DEL PROCESO” donde señalo con

colores las categorías que emergieron, para poder analizar cuáles se repetían y cómo aparecían referidas las tres iniciales (*género, equidad de mujer y Pasquilla*). También, a partir de esas reflexiones de las “*Reflexiones...*”, surgió la necesidad de hacer una muestra de *glosario ilustrado*, algo común en mi práctica docente, con las categorías emergentes e inicialmente de esta CiCi. Ambos son niveles distintos de prácticas pedagógico-educativas y registros de éstas.

### 3.6.2. UNA CiCi QUE FUE, ES Y SEGUIRÁ SIENDO METODOLOGÍA PEDAGÓGICA Y PEDAGOGÍA METODOLÓGICA MICRO-CONTRA(GENEA)LÓGICA

Todos los ejercicios incluidos en esta tesis participan de una *micro-contra(genea)lógica* o *ilógica* de *desestructuración* del poder en mi práctica docente, mostrando los vaivenes entre *poder para* y *poder sobre*. De múltiples maneras, he indagado sus sentires sobre la misma: primero, de forma anónima, para que rompieran el miedo a cuestionar la jerarquía de poder docente-estudiante, dado que este 2023, he y me han acompañado muchxs estudiantes con quienes nunca había compartido. Esto es así, porque –aunque yo la rechace hay una naturalización de la jerarquización entre docente y estudiante– y está presente no obstante mi voluntad de ruptura de la misma; después, colocando sus nombres y sus cuerpos, como manera de hacer la ruptura consciente del miedo a que esa jerarquía tome represalias, aun aclarando que no habrá evaluación negativa; por último, el mismo ejercicio de poner el nombre no obstante la aclaración de que el ejercicio tendrá una calificación, dependiendo de si sus respuestas me agradan o no.

Así mi intención fue, es y seguirá siendo checar, entre quienes me conocen, si su memoria de mi práctica educativa, o si les ha llegado de oídas, cómo es estudiar conmigo: por ejemplo, es motivante que aun conociendo mi expresa voluntad de no rajarse o reprobar a nadie y siempre valorar lo que cada cual hace, la gran mayoría cumple sus compromisos académicos y *convivenciales* con agrado. Esta ha sido una manera de ejemplificar prácticas contestatarias y emancipadoras, teniendo conciencia de la responsabilidad que implica y lo importante que es hacernos cargo de nuestras decisiones.

¿Qué hacer con quienes decidan no participar en uno o varios ejercicios?, ¿cómo leer la aceptación o el rechazo?, ¿si hay libertad de participar y nadie participa, en las clases esto da al traste con la CiCi? o, al contrario, ¿se podría analizar precisamente hasta dónde toleramos la

asunción de la libertad en la práctica, tan fácilmente enunciable en la teoría?... Las respuestas, por ahora son que este proceso me ha permitido posicionar unas maneras otras de relación en la escuela desde una praxis de *co–hacer-saber-sentir-ser(entre)diversxs-iguales*, que siguen generando confianza con lxs estudiantes y no pocas dificultades con algunxs docentes.

Esto es así, porque asumo la *micro-contra(genea)lógica*, como una *alógica* o *ilógica* intervenida desde lo micro de la cotidianidad y la contrariedad hacia lo hegemónico; es decir, en lucha cotidiana contra las discriminaciones e injusticias, que cometen en el día a día las élites dominantes y sus áulicos; mismas que son enseñadas-aprendidas en la escuela, como heroicas hazañas aún por personas que consideradas revolucionarias. Así, parafraseando a Rivera Cusicanqui (2019) me afirmo en que mi búsqueda es por “repolitizar la cotidianidad, sea desde la cocina, el trabajo [intelectual] o la huerta [...]” que, en mi caso, son los procesos de enseñanza–apre(he)ndizajes: huerta y cocina para saborear, además de alimentos, conocimientos y saberes; pero, también, para escudriñarlos y, cuestionándonos, cuestionarlos...

Espacios donde se articulan trabajo manual e intelectual, sueños y realidades, conceptualizaciones e imagerías, que potencian soluciones creativas para la convivencia cotidiana, construyendo y validando así pensamientos críticos, que aportan a la emancipación social, particular y colectiva, en la vivencia de la educación como práctica de libertad, en otros mundos posibles, desde el proceso mismo y no sólo para el futuro...

Precisamente, como praxis de *co–hacer-saber-sentir-ser(entre)diversxs-iguales*, me dejo maravillado, por lo increíble que resulta cómo unas simples láminas con gráficos y slogans pueden desatar en mi memoria tantos recuerdos... También los olvidos están ahí. Por ejemplo, no logré acordarme de la hermana mayor de Samma Yireh Riveros; tampoco de Paula Díaz... Espero hallarlas en mi memoria, sin tener que acudir a fuentes institucionales... ¿Por qué lo hago así? Porque desde la cirugía, hay muchas cosas que no recuerdo con claridad y pienso que es mi responsabilidad intentar mejorar esa parte de mi salud; así que, para mí, cualquier excusa es buena para lograr ese propósito. Por ahora, estoy a gusto trayendo momentos de mi práctica pedagógica, activando lo memorable mediante el análisis de las láminas con las *Reflexiones ilustradas sobre mujer y equidad de género en Pasquilla*, desarrolladas en marzo de 2018.

Pero, no es sólo eso. Por ejemplo, analizando las láminas, caí en la cuenta de que las cuestiones de etnia-raza o etno-racialización, estratificación social y clasismo (clase social), no se han hecho presente, explícitamente, salvo por inferencias en las relaciones entre mujer y trabajo. Las emergencias las he mirado en lo textual y a nivel gráfico. Escribiendo ahora, también en la gráfica está incluida la cuestión etaria y de lugar de procedencia o habitación, como parte de las injusticias y discriminaciones, *geo-localizadas*, en unos espacios territoriales y corporales a que he hecho referencia en el planteamiento del proceso de la CiCi... Resulta interesante analizar también cómo la observación detallada, ha detonado recuerdos y olvidos sobre momentos clave de mi práctica docente; en especial relacionados con abuso de poder, de otras personas, en especial maestros...

Mi análisis, además, refleja mucho de mi estado de ánimo. Cuando estoy *mejor*, las palabras fluyen; pero, cuando hay desasosiego en mí, el análisis se siente forzado y forzoso; debiendo recurrir a lugares comunes sobre categorías y conceptos, para poder seguir adelante. Así lo he hecho, para no parar el trabajo, mientras mi pesadez de ánimo encuentra cauce y la *lecto-escritura* vuelve a fluir. Entonces, nuevamente me dejo llevar por las gráficas y lo muestro en las formas textuales que uso: diminutivos, adjetivaciones sentimentalistas, juegos con la exageración de subjetividad contextual... *¿Cómo no caer en el objetivismo, pero tampoco en la relativización?, ¿cómo darle la vuelta al paradigma de producción y validación del conocimiento hacia la construcción abierta y políticamente interesada en la emancipación de éste?*

No se trata de que quiera yo negarle el valor al esfuerzo de otras personas en su capacidad autoral o asignar como *co-autoría* este trabajo sin serlo. Es que me pregunto qué sentido tiene criticar lo hegemónico dominante en la teoría y luego, en la práctica, en este caso, lecto-escritural y de análisis, dejar intocado una parte fundamental en la construcción, que no producción, de conocimientos y saberes, como es la manera de asignación de autoría, fundamentalmente sólo de aquello que fue escrito, como si la persona ágrafa no mereciera ser reconocida en su autoría y no sólo como informantes de sus propias vidas, de cuya narración otrxs se apropian y terminan volviéndose autorxs. Para mí, hay necesidad de criticar esto, porque no hacerlo es seguir validando el paradigma de considerar que las vidas no escritas no merecen tener derecho autoral...

Escribir como en una conversación, dejándome llevar por sus meandros, como un río que fluye y va trazando a su paso un lecho de vida que se vive, que no se programa hasta el último detalle, es parte de este hacer *micro-contragenealógico*. La fluidez no sólo depende del caudal en sí mismo, sino de las distracciones que genera lo que va dejando y arrastrando a su paso. El río no es sólo él mismo sino todo lo que está en sus orillas. El río no es sólo agua. Aun desbordado, siempre vuelve a encontrar un cauce para su vida...

Ese hilo conductor, que parece enredado o perdido, al final, guía el sentido último del mismo. A mí se me dificulta colocar subtítulos, porque siento que cortan el fluir de mi proceso lecto-escritural. Mismo que, una vez arranca, no puedo parar y esa segmentación me distrae y me fuerza a un constante recomenzar que me agota, física, intelectual, anímicamente. Sé de la necesidad de agrupar, separar las cosas narradas y las narraciones mismas. No es que confunda la integralidad y compleja *completud* de la vida con el proceso de reflexión sobre ésta. Es que me preocupa cómo, siendo que esto es así, somos incapaces de lograr tan compleja y completa integración en la representación escrita de los asuntos de la vida... Sin embargo, he ido logrando entretejer subtítulos que no estorben, sino que construyan meandros que terminan confluyendo en un sentido más integralmente *micro-contragenealógico* de esta CiCi.

Lecto-escri-vivir así, no es sólo una moda, es una necesidad vital de encontrar una forma en que la vida y su narración se distinguen porque se parecen; sienten la proximidad que da ser diferentes-iguales. La tensión que genera la contradicción, que –parafraseando a Rivera Cusicanqui– no busco sintetizar porque no lo necesito. No requiero síntesis, porque en los meandros de las contradicciones está la vida misma. [Al final, definí no colocar una cita específica, ya que ninguna refleja la paráfrasis que hago, dado que no es una afirmación vacía, ni la toma textual de una frase dicha por ella, en un texto o en una conferencia o en un video, sino el sentido de muchas cosas que transmite, en tantos espacios distintos, porque se trata de lo que se ve, se siente, se oye, más allá de su decir, en su hacer, en su presencia llena de vida y de errores, que –oh ingenua de mí– pueden ser una puesta en escena; pero, ¿qué no lo es?]

De ahí que, para mí, hacer una CiCi, *histórico-feminista-situada*, requiera unos modos, unas apuestas, unos riesgos, que son imprescindibles correr y recorrer. “Hacer apuestas sin garantías”, o algo así, dice, siente, es, Tere Garzón. ¿Dónde, cuándo, cómo? En todo lugar [“me verás en todo lugar, mi bien” decía Leonardo Fabio... ¿qué tiene que ver este cantante aquí? Pues, que me

recuerda al padre de mi hijo, muerto a los 26 años, en esa militancia compartida], todos los días, apostando en la vida misma, esas garantías. Derrochando riesgos, caminando por el hilo delgado de una institucionalidad que nos orilla tanto que casi nos atrapa en la lógica hegemónica de las élites gobernantes. Porque, ¿requiere o no de institucionalidad e institucionalización lo contrahegemónico?

Para mí, sí; pero, claro, hay que hacer la apuesta por ver a esas élites usurpadoras y a su Estado burgués y *aburguesante* como simples administradoras de las riquezas materiales e inmateriales que la mayoría construimos y que ellas se encargan de negarnos su disfrute y de convertir nuestros derechos en privilegios de unxs pocxs. Y, además, convencernos que cuando conquistamos algún derecho debemos sentirnos privilegiadxs y, por tanto, debemos combatir a muerte, entre nosotrxs, por merecer tales “privilegios”; dado que para ellxs, las élites y sus áulicos, no hay tal competencia sino el disfrute por heredad. Lo que venden en todos sus espacios de validación, incluida la escuela, es una puesta en escena. De ahí que se requiera cambiar nuestros papeles y los sentidos asignados a tal proceso...

Seguramente la frase “apuestas sin garantías” ha sido dicha por otras personas, antes y después de Tere; sin embargo, se la asigno a ella [y el que quiera comprobar si es así o no, que la busque y la conozca] porque la encarna, más allá de su experiencia de vida narrada de forma escrita... Mi punto en este momento es: ¿cómo citar una vida, más allá de las letras o de las luchas aparentemente más importantes? A veces siento que debería centrarme en gente que protesta, que sale a las calles, que se enfrenta a las fuerzas del orden estatal burgués y sus élites hegemónicas en el poder. Pero, también siento que estas personas que aparentemente no luchan desarrollan una brega silenciosa por la supervivencia que vale la pena dejar aflorar, poner en cuestión, problematizar, complejizar, procesar...

De ahí, mi habla de una *micro-contra(genea)lógica*, de eso que emergiendo o emergido parece minúsculo porque va en contradicción con lo normalmente instituido, no sólo por lo dominante sino también por aquello que, oponiéndose, toma en la práctica el sentido discriminador e injusto de sólo valorar como válido lo grandilocuente. En esa grandilocuencia, inscribo lo escrito, lo exitoso, lo victorioso, lo considerado válido de emular. Todo aquello que se opone, en la teoría, a las dualidades y, sin embargo, sigue contraponiendo conocimiento científico a saber popular, como si lo primero no tuviera nada que ver con lo segundo o lo segundo no tuviera nada de

ciencia; entendida ésta como la manera de acercarse al mundo para solucionar los problemas cotidianos de la convivencia humana, como parte de la vivencia del y en el planeta. Y, no obstante, mis devaneos sobre lo escrito, “mucho me costaría vivir en un mundo sin libros, pero [sé que] la realidad no está en ellos, puesto que no cabe entera” (Yourcenar, 1985, p. 21).

Otro ejemplo de esa dualidad, entre lo grandilocuente y lo mínimo, presente en nuestros entornos escolares es que, como parte de las luchas por la equidad o igualdad de género, hay quienes creen e impulsas acriticamente que más niñas y jóvenes estudian ciencias exactas, físicas y naturales, también llamadas, “ciencias duras” ... Ante lo cual, sin desconocer que la ausencia de mujeres en esas ciencias, durante siglos, la apropiación indebida de sus aportes hecha por sus parientes masculinos o las formas de nominación de las mismas, son indicadores de dominación, me pregunto: ¿cómo ese “direccionar” a niñas y jóvenes hacia lo STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) es de alguna manera seguir apalancando el paradigma de esas ciencias como más importantes que las humanidades y sociales consideradas “blandas”, feminizadas? más aún, cuando considero que éstas, menospreciadas desde lo hegemónico, están mostrando su centralidad para aprender–enseñar–pre(he)nder a vivir dignamente en sociedad.

Leo y me pongo a pensar que es muy difícil no encontrar que mis ideas coinciden y/o difieran con las de otras personas, cuyas condiciones de posibilidades, materiales e inmateriales, les han permitido escribirlas. Mi punto es que, al seguir apalancando el mismo sistema androcéntrico de producción y validación de conocimientos de la academia, incluido los sistemas de citación, de forma acítica, se apuntala todo el sistema *geo-discriminador*, heteropatriarcal, machista, racista, etarista y clasista... Por ejemplo, al citar a Catherine Walsh (2013), quien cita procesos y personas zapatistas, aimaras, quechuas, no se cita a esos procesos y esas personas sino a ella; con lo cual, la autoría termina reduciéndose en desventaja de quienes siendo protagonistas de las experiencias no aparecen en las autorías de los textos que sobre sus vidas se escriben...

De ahí mi insistencia de mantenerme en el análisis de eso que no tiene macro importancia, sino que afecta lo micro, lo anodino... Me pregunto, si la mayoría de la gente no está luchando en lo macro sino en lo micro, ¿por qué no mirar eso que hacen para vivir, desde una oposición silenciosa en lo cotidiano? Más aún, dada la fragilidad de la vida, mi vida, ¿por y para qué la grandilocuencia?, ¿con, para y por quiénes se ha instaurado esta tiranía que lo abarca todo y

termina reproduciendo y apalancando, desde lo contrahegemónico, al gran sistema en sus múltiples dominaciones y opresiones, de ataque a lo anodino cotidiano?

La *micro-contra(genea)lógica* de esta CiCi está siendo a partir de lo pequeño para que, al contrario de la norma imperante, evitemos la tentación de forzar las reflexiones ilustradas a entrar en las categorías. Al contrario, que sintamos la necesidad de dejarlas danzar a ver con qué o quién se entretengan, para ir encontrando líneas de desestructuración de lo instituido, en eso que llamo *co-re(de)construcción* de las relaciones de poder en la escuela. No quiero constituirme en modelo para nada ni para nadie; menos aún, si es pensando en el futuro, sino hilar esas pequeñas acciones que ellxs evocan en tales reflexiones ilustradas y que permiten un diálogo sobre la cotidianidad real y no sólo la aparente o la ideal. Llegada a este punto, la CiCi parece ir dejando huellas de lo que podría ser un camino siempre abierto a dejarse *re-correr*, andar y *(des)andar* ...

Ese diálogo pedagógico que permita ir *co-re(de)construyéndonos* a partir de los clichés con los que se convive en la cotidianidad. Un diálogo tejido no a partir de la corrección de la hegemonía o de las posibilidades de lo que debería ser una sociedad no discriminatoria ni injusta sino de la realidad vivida que merece ser reflexionada, no para modelar sino para vivenciar nuestras miserias y, también, nuestras formas creativas de sobrevivir la fragilidad y precariedad de la vida. Haciendo que ésta valga la pena vivirse en el ahora y sembrando para que la vida siga fluyendo cada vez con mayor amplitud en el futuro... Un simple ensayo de conceptualización *micro-contra(genea)lógico*, como parte de una *pedagogía dialogante para un buen vivir*, en este caso desde la *lecto-escri-vivencia*... Un ensayo más, un error quizá, uno más, como parte fundamental e inevitable de todo proceso de enseñanza–*apre(he)ndizaje* de la vida.

Entiendo que para Manuel “Zapata, la escritura era un arma y herramienta de desalienación y transformación; [...un] lugar principal donde cultiva[ba] y ejerc[ía] su apuesta metodológica-pedagógica, donde asum[ía] la insurgencia y donde [demostraba] e incita[ba] un pensamiento y perspectiva de sentido, sin duda, decolonial” (Walsh, 2013, pp. 57-59). En mi sentir, Zapata era rebelde o “revolucionario lúcido”, como lo denomina Walsh...

Y discriminatorio e injusta me parece tener que autorizar mi sentir, volcado en letras y palabras, en lo dicho o escrito por otras personas que no se preocuparon, y no tenían por qué, de si yo lo había dicho ya, así *no* fuera en escrito. La alabanza de lo escrito me parece una forma de

colonialidad de todo (saber, hacer, imaginar, pensar, soñar, ser, sentir) ya que quienes la denunciarnos somos vistos con sospecha porque se cree que estamos por el analfabetismo, como si todas las personas ágrafas fueran analfabetas culturales y políticas o todas las no ágrafas lograrán evitar ser analfabetas funcionales, cultural y políticamente hablando.... Pienso que no es justo seguir apalancando un sistema tan privatizador de los conocimientos y saberes, dentro y fuera de la escuela; aunque, aún no sepa cómo resolver todo esto que planteo.

La preeminencia que se le atribuye a la alfabetización escrita es parte del proceso de colonización, con su menosprecio por las otras formas de conocer y sentir más allá de la vista, más allá del imperialismo de la mirada. Sentido que, además, tiene sustento en las creencias judeocristianas, uno de los ejes fundamentales de la dominación colonial, racial, sexo-genérica, *etaria*, clasista, *geo-discriminadora*. La vista ha sido cosificada como sentido preeminente y esa preeminencia lleva a múltiples discriminaciones e injusticias. El dios todopoderoso que todo lo *ve*, del que no te puedes ocultar, el que impone que la vivencia en soledad sea imposible. Sólo quienes no creemos estamos completamente *solxs*. No porque dios no nos acompañe y nos podamos librar de su vigilancia por interpuestas personas. No. Hablo de la soledad a la que se nos somete socialmente, ya sea porque tenemos que acallar nuestras no creencias o porque el expresarlas abiertamente nos convierte en parias apestosas con quienes es mejor no relacionarse...

En sentido similar, la reivindicación de mi afro ascendencia negra no se relaciona únicamente con el color de mi piel sino, ante todo, con mi voluntad identificatoria, socio-cultural, *histórico-feminista-situada*, de lo que me legó mi mamá, de sus(*mis*) ancestros, que se mezcla con mi *ancestralidad* de los indios Malibúes, pobladores de las riberas del Magdalena, legado de mi padre, oriundo de San Martín de Loba (ahí cerquita a Barranco y Hatillo)... Martina Camargo, con *La pava echá*,<sup>59</sup> me trae las noches sin luz de mi infancia, alumbradas por lámparas hechizas de kerosene hechas con una lata cerrada, a la que se le abría un hueco en la tapa y por éste se metía un mechón de trapo viejo, con un extremo dentro de la lata, para que se impregnara de petróleo, dejando por fuera un pedazo al que se prendía fuego. Correr, jugar, cantar, esas rondas son de

---

<sup>59</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=xbma5G6a23U>

los buenos recuerdos de mi vida... ¿Quién me puede autorizar a recordar esto, revivirlo, describirlo, re-escribirlo?

Eso sí, vaya contradicción, siguiendo el consejo que Manuel Zapata Olivella le escuchó al diablo sobre desconfiar “de la literatura de los opresores si desea[mos] ser libres” Walsh (2013, p. 60), me tomo la licencia de no leer a quienes han utilizado el conocimiento científico, dentro y fuera de la academia, para convertir en privilegios, sus privilegios, los derechos que nos corresponden a las mayorías que construimos y cuidamos las riquezas materiales e inmateriales, y de cuyo disfrute nos privan. Gente de las universidades privadas, en cuyas onerosas aulas se dilapidan nuestros recursos, desviados hacia ellas por la cúpula elitista que se los ha apropiado, siendo que sólo es administradora de lo que colectiva e individualmente hemos construido lxs nadies.

Más aún, si “el propósito mismo de la escritura es postular y posicionar el significado profundo y vivido de la diferencia afro-ancestral, no como reliquia o patrimonio del pasado, sino como existencia actual enraizada en el territorio desde donde todavía confluyen saberes, cosmovisión, espiritualidad y el estar bien colectivo (lo que los pueblos indígenas de lengua Quechua han llamado el *sumak kawsay* y que algunas personas entendemos como *buen vivir*)” Walsh (2013, pp. 64-65), me pregunto ¿por qué no preservar esas voces más allá de lo escrito, privatizador de autoría y privilegiar la autoría colectiva, sea escrita o no su conservación? ¿Por qué no garantizar otras formas que incluyan otros sentidos además de la vista? ¿Cómo hacer para salir de la tiranía de lo escrito? ¿Cómo horadar la preeminencia de lo escrito? ¿Cómo aprender-enseñar-aprehender sobre la importancia de la oralidad en nuestras comunidades educativas y fuera de éstas?

Pero, como el azar me persigue, escuchando las columnas dominicales, que sobre las tragedias colombianas, a veces mundiales, hacen en el portal virtual <https://cambiocolombia.com/los-danieles>,<sup>60</sup> encontré una buena referencia para ligar oralidad y escritura (en tanto integración compleja de nuestros sentidos: vista, tacto, olfato, oído, y gusto, aunque con la boca no solo se pueda saborear o degustar sino que de ella depende buena parte de nuestra capacidad de *habla*; y, de las orejas, la de *escucha*). La hallé conjugada en la voz mágica de una mujer negra del litoral

---

<sup>60</sup> Edición del D-01/05/2022, 01:33:20 en adelante...

Pacífico colombiano: la decimera María Elcina Valencia. Ella hace parte de un movimiento poético en el que están, entre otras, la maestra Mary Grueso, una de las mejores poetas populares que he sentido, la de *Si Dios hubiese nacido aquí* ([https://www.youtube.com/watch?v=QaPgLr\]zsRg](https://www.youtube.com/watch?v=QaPgLr]zsRg)). María Elcina afirma la querida necesidad de “transitar de la oralidad a la escritura, complementando, porque consideramos que la escritura y la oralidad son complementos y no la una más que la otra...” (los-danieles, 2022: 01:34:09–01:34:14)

Así, desde ese sentido *micro-contra(genea)lógico*, incluido la coautoría, mezclando oralidad y lecto-escrituras, las *Reflexiones ilustradas sobre mujer y equidad de género en Pasquilla*, hacen parte de una manera de encarar los procesos de enseñanza–apre(he)ndizajes que propongo, en tanto apuesta de la educación como práctica de libertad; consistente en dar tres pasos: *conceptos previos, investigación e ilustración*. En el primero, cada estudiante plantea que ideas tiene frente a un tema, puede ser porque antes ya lo ha estudiado o porque relaciona algo de su experiencia de vida con el mismo; a continuación, investiga (en la biblioteca, en la web, con las personas de sus entornos, etc.) para comparar sus hallazgos con las ideas que tenía; finalmente, ilustra (con dibujos o gráficas) esos conceptos que diferencian a un tema de otro...

En general, la ilustración de los conceptos puede ser gráfica; pero, también hay libertad para hacerla mediante una copla, versos de un poema o una canción, un juego, una representación teatral, imágenes tridimensionales en plastilina u otros materiales, muchas veces producto del reciclaje (como se ha mostrado en diferentes partes de esta tesis). Primero, se escriben; y, luego, se presentan al curso. Los procesos pueden desarrollarse de forma individual o colectiva. Los equipos pueden armarse por afinidad o por necesidad. *Afinidad* se refiere a que cada persona está en libertad de escoger con quienes trabajar; *necesidad*, es cuando, desde mi criterio y conversándolo con ellxs, se acuerda que es necesario trabajar con personas con las que se tienen diferencias o no se entienden e incluso se llevan mal.

En los equipos de trabajo, los liderazgos se rotan, dependiendo de diferentes factores: la facilidad sobre un tema; el gusto por una determinada forma de ilustrar eso que se ha pensado e investigado; la necesidad de alguien probarse que puede motivarse y, al hacerlo, llevar a sus compañerxs a que le acompañen a aventurarse en algo que nunca ha hecho o en lo que considera que no se le da bien; el estado de ánimo de alguien o su deseo de enfrentar esa tarea...

El proceso evaluativo, que es en realidad de *Auto-Co-Hetero-Evaluación (ACHE)*, también se da en tres pasos: cada estudiante se auto-califica, sus compañerxs le co-califican y yo le hetero-califico cada ejercicio o actividad, como forma de darle valía cotidiana a la diversidad. La *ACHE* busca equilibrar la balanza para evitar que alguien pueda reprobar. El acuerdo es que toda persona a la que acompaño tiene la calificación máxima y su responsabilidad es mantenerla lo más alta posible, con la conciencia de que, en general, nadie pierde o reprueba ninguna asignatura.

En el tiempo que llevo como docente oficial, salvo contadas excepciones muchas personas, incluidas aquellas consideradas por otrxs docentes como “vagas” o “malxs” estudiantes, son muy conscientes de qué han o no hecho en sus procesos. Siempre me ha llamado la atención que no tratan de evaluarse por encima de lo que consideran están logrando con su esfuerzo y, en su mayoría, hay que impulsarles a valorarse mejor; lo mismo que a desprenderse de la idea de no merecer una buena evaluación.

En esto, como en todo el proceso, es fundamental un sentido de la creatividad no para lograr aplausos sino para que la entendamos como parte de la responsabilidad de encontrar soluciones a problemas concretos de la cotidianidad; soluciones que, por pequeñas que parezcan, aportan a mejorar la vida: por ejemplo, entender cómo tramitar una desavenencia con una persona amiga, la entrega de un ejercicio para el cual no contamos con los materiales necesarios, regar las plantas en la Maloka... Siempre existirá el reto de resolver creativamente aquello que en una primera mirada parece no tener solución, como los audios incluidos en el capítulo dos de esta tesis, hechos por razones diversas, siempre vinculadas con solucionar dificultades concretas de los procesos dialogantes de enseñanza-apre(he)ndizajes compartidos, en [y no para] la vida

Ese es el sentido de co-construir un glosario *ilustrado*, con las definiciones que he colocado como ejemplo y provocación o provocación de ejemplos, sobre lo que aún no se ha realizado, pero asentado en lo hecho hasta este momento, como es el análisis de las *Reflexiones ilustradas sobre mujer y equidad de género en Pasquilla*, realizadas en 2018, capítulo cuatro, segunda parte de este documento. También el hecho de narrar cómo se ha ido desarrollando el proceso de conceptualización y diseño de la CiCi, puesto en contexto, en diversos capítulos.

Porque, no sólo hubo cambios en el título que reflejaron el proceso re(de)constructivo, hasta la re(des)estructuración de la tesis mostró mi paso (conceptual, epistémico, metodológico,

ontológico, pedagógico, político y teórico) de los ojos a los sentidos, haciendo que me preguntara por las posibilidades reales de incorporar en esta tesis, así fuera tangencialmente, además de lo audiovisual, lo referente a gusto, olfato y tacto: ¿con textos en braille?, ¿y para los aromas y sabores, el desarrollo de un sitio web?, ¿o mejor una puesta en escena, sólo en determinados momentos, como para la socialización de resultados?, ¿cómo hacer de este un documento tan sencillo y creativo que atrape en la lecto-escritura a estudiantes de distintas edades: incluyendo hojas en blanco, puntos para unir y llegar a una gráfica o un texto a partir de su propia inventiva...?

En todo este proceso, en el que me he debatido en cómo separar, el hacer del saber, el sentir y el ser, el azar como posibilidad ha sido vital. Por ejemplo, como título era muy extenso y me daba nostalgia abandonarlo por los conceptos en él incluido; pues, nada, cuando recibí el formato de tesis, estrecho formal y conceptualmente, de la UNICACH (que bien podría ser cualquier universidad que sienta que su prestigio está en juego si no se mete hasta en el uso de las negrillas), tuve que definirme, pelear conmigo misma, hacer el duelo por el título que debía dejar ir y... crear un nuevo título que recoge, en pocas palabras, todo eso que quería decir con muchas; con la ventaja, además, de que esas pocas palabras, eran de un grupo de estudiantes...

Para cerrar este capítulo y compartiendo la afirmación de Mujeres Creando, (2005, p. 86), en el sentido de que las instituciones “son, más que ninguna otra cosa, mitos que concentran poder sobre nosotras y nosotros nutriéndose de nuestros miedos; [por lo cual, hay] que burlarlas, profanarlas, desacralizarlas [para] neutralizarlas”, reafirmo mi apuesta de seguir agrietando la institucionalidad de la escuela y cualquier otra, desde adentro. Propósito en el que seguiré aprendiendo-enseñando-aprehendiendo “a construir lo común en medio de lo diverso, reconoc[iendo] la diferencia, no para constatar o tratar de homogeneizar, sino para buscar en lo específico los puntos de contacto y los elementos que, sin ser idénticos al proyecto propio, sean legítimos, justos y emancipadores para las mujeres y los grupos oprimidos” (Espinosa, G., 2017, p. 303). Muestra de que sigo en una praxis de *co-hacer-saber-sentir-ser(entre)diversxs-iguales*, en un proceso de “no confundir petate con tapete”, aunque sean anagramas; porque, las sutilezas cuentan a la hora de aprender-enseñar-apre(he)nder a transgredir...

# cOnCluSiOnes PArCialEs

[Y PARCIALIZADAS, AUNQUE DEBERÍAN SER FINALES]

## COSECHANDO FRUTOS, CON, DESDE, PARA Y POR, UN *CO-HACER-SABER-SENTIR-SER(ENTRE)DIVERSXS-IGUALES*.

Al finalizar el cuarto año de iniciado el doctorado, como parte del proceso *CiCi*, han ido emergiendo algunas conclusiones que, aunque siguen muy embrionarias, no dejan de darle sentido a lo propuesto: este es un trayecto de una militancia de vida *histórico-feminista-situada*, donde todo final no es sino un nuevo comienzo...

Así que comencemos diciendo que el sistema heteropatriarcal se asienta en un complejo de pilares, en donde –aunque todo tiene un peso específico similar– las sumas absolutas son diferentes; dado que, dependiendo del contexto, cada opresión (de clase, etnia-raza, edad, sexo-género, lugar de procedencia o habitación), en cuanto *geo-discriminación* combinada de simultaneidades distintas, asume el centro o se recarga sobre otras, en tanto fuerza dominante del sistema, como si se tratara de una carrera de relevos... Eso sí, el lenguaje discursivo, como constructo social, al cumplir un papel fundamental para su engranaje, termina siendo una de las cuestiones en donde se muestra que la academia no es neutra políticamente *ni* objetiva científicamente. En este campo lo considerado académicamente correcto, está sesgado a favor de lo heteropatriarcal instituido, con su misoginia y machismo establecido, como supuesta objetividad científica y neutralidad política.

Y si de lenguaje se trata, al citar mayoritariamente mujeres, no es que ignore los aportes de hombres como Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Alfonso Torres o Marco Raúl Mejía, mi compañero del MEPN, en la construcción de conocimientos sobre temas pedagógicos y educativos. Traerlos a colación, fundamentalmente, a través de las citas que han hecho mujeres y feministas diversas, es una apuesta más sin garantías, para encarar la falsa neutralidad y objetividad de la academia. Saben que estamos, que construimos conocimientos y saberes; sin embargo, hacen caso omiso de nuestros aportes escritos y no escritos; o se dan el lujo de usarlos,

sin tomarse la molestia de referenciarlos.<sup>61</sup> También han usado la preeminencia de la escritura para subvalorar la oralidad, en la que nos movemos, no sólo por gusto sino porque es una manera menos desgastante de hacer nuestros aportes, dada la sobrecarga de trabajo que nos abrumba a la mayoría de maestras, por los cuidados que siempre nos delegan, aún en contra de nuestra voluntad expresa, en nuestros entornos familiares y escolares...

La escasa participación femenina y feminista en las referencias bibliográficas en un problema social, no sólo de las mujeres... Esta situación la estoy pensando que es una especie de *feminicidio académico conceptual*. En referencia a que

*Ella muerta*

*Ella muerte*

*Ella muertx...*

*Ellas son asesinadas, aquí,            allá            y            acullá...*

*No es que él, ellos, no mueran. Es que, a él, ellos, no los asesinan por ser él, ellos.*

*Mientras que, a ella, ellx, ellas, ellxs, nosotras, nosotrxs,*

*nos matan*

*por ser ella, ellas, nosotras,*

*ellx, ellxs, nosotrxs,*

*en la academia y fuera de ella...*

¿Viene siendo, citar principalmente mujeres, una forma válida de enfrentar esta realidad? No lo sé. No es fácil saberlo... nada fácil; pero, da igual. Traté de traerlas, además, no sólo desde lo escrito instituido sino también en sus voces habladas, en mi recuerdo o en materiales audiovisuales. La gestualidad es parte de la magia de la oralidad. Cómo incluirla de forma patente en esta *CiCi*, supongo que seguirá siendo parte de los pendientes...

---

<sup>61</sup> Así sucede, por ejemplo, en la referencia al “conocimiento situado” hecho por Wilmer Villa y Ernell Villa (2013: 258), donde no mencionan a Donna Haraway, ni tampoco relacionan su planteamiento con las teorías y apuestas feministas...

Considero que, en la disputa por teorías, conceptos y categorías, entre lo hegemónico y las apuestas por otros mundos de vida en dignidad, es necesario visibilizar las voces de maestras quienes son(somos) verdaderas especialistas; pues, son(somos) quienes estamos viviendo la práctica educativa y la experiencia pedagógica, dentro y fuera de las aulas de clase. Trato así de romper con la innovación puesta de moda porque lo pide el paradigma hegemónico y no desde las vivencias, sueños y necesidades concretas de quienes participamos de dicha práctica. Intento agrietar el individualismo y la feria de vanidades hecha para crear clubes de mutuos halagos y desmotivar el pensamiento crítico. También es una búsqueda de mecanismos, formas y formatos, diferentes para sistematizar y socializar nuestras experiencias.

Con esta CiCi, mi apuesta sin garantías ha sido poder mostrar que, en la construcción del conocimiento científico académico, no hay nada políticamente neutro ni objetivamente científico. Si así fuera, aceptaríamos que el lenguaje lo es y ya sabemos que no. Tampoco sería posible que científicos hubieran aceptado fabricar la bomba atómica, sabiendo lo que se jugaban con ello. Ni qué decir, de otros muchos adelantos científicos hechos claramente con la intención de perpetrar la hegemonía de la minoría burguesa en el poder, aún a costa de la vida en el planeta y de la vida del planeta mismo. ¿Es nuestra la academia? ¿Es deseable que sigamos fingiendo que creemos que lo es? ¿Es deseable que lo sea? Para mí, no. La academia es un campo de batalla en donde nos jugamos la vida y no sólo en términos simbólicos. Hacer evidente esto mediante la lecto-escritura concreta de una CiCi, que no es neutral ni aspira a serlo, es la única bala que estoy dispuesta a aportar en esta batalla sin garantías. En ello va la vida, mi vida...

Pero, eso no basta y como afirmó Inés Castro, en el ya histórico primer coloquio del Doctorado en Estudios e Intervención Feministas, cohorte 2020-2024, debo “seguir trabajando en la profundización de [mis] creaciones categoriales [...] seguir reflexionando sobre lo que es la investigación feminista sin darla por sentado”, para avanzar en una “contra propuesta de la currícula” que incorpore las enseñanzas–aprendizajes de este proceso. También, en palabras de Tere: “falta un poco situar[m]e y desarrollar mejor esto que piens[o] como micro-contra-genealogía”, aunque nunca será, sino que está siendo permanentemente. Así mismo, sigue faltando profundizar en la cuestión del trabajo doméstico en relación con la sostenibilidad de la vida. Además, incluir en este proceso reflexiones sobre el tema de la obligatoriedad de la

enseñanza de la historia, con la reglamentación de la ley 1874 de 2017, como sugiere la profe María Himelda.

Soy consciente que aún falta mucho; tanto, que aún me falta explorar diferentes sentidos de la categoría *falta*, que equivale a falla o ausencia en el aula de clase; al igual que a faltas leves y graves, incluidas en el manual de convivencia escolar; ese que más parece un código de policía y en el cual es una falta fumar marihuana; pero, al final, lo grave no es que la fumes, sino que te pillen... Así, hay que prestar atención a los detalles, forma de cuidado-autocuidado, para tener los sentidos abiertos a la diversidad, complejidad e integralidad de la vida, para co-revalidar conocimientos y saberes, que desde lo hegemónico se *folklorizan* y menosprecian.

De ahí la necesidad de aclarar explícitamente las categorías de nominación de las realidades que intervenimos al investigarlas, para hacerlas inteligibles y poder crear saberes a partir de prácticas continuadas de un conocimiento dado; comprendiendo cómo es que las vivencias prácticas se van transformando en experiencias que, a su vez, vuelven saberes los conocimientos cotidianos y esos saberes se re transforman en experiencias, mediante prácticas concretas de sistematización. Prácticas vivenciadas que, al hacerse experiencias, ayudan a la construcción-validación de conocimientos, en tanto formas concretas de *hacer-saber-sentir-ser...*

Habrá quienes necesitemos no agitar mucho las aguas de la academia porque en eso está nuestra futura supervivencia laboral y esa es una apuesta. Habrá quienes necesitemos armar el maremoto más tenaz porque comprendimos y vivimos en carne propia la fragilidad de la vida. Habrá quienes nos ubiquemos a medio camino o en ningún camino y, aún sin proponérselo, participemos en romper, en tumbar este sistema... desde nuestras propias urgencias, deseos, abandonos y demás. Esa es mi manera de estar contra la universalidad y a favor de las muchas *multi-pluri-versidades...*

La apropiación indebida e in-de-vida del conocimiento, esa riqueza material e inmaterial que construimos las mayorías, está permitida en este sistema siempre cuando se sigan las reglas que nos imponen ¿o no? ¿En serio se piensa que a alguien le pueden alcanzar unos años o su vida toda para dar cuenta de todo lo que se ha escrito y debatido sobre su tema de investigación? No sé las demás personas; pero, yo me he probado a mí misma que es imposible, ni siquiera, checar en cuatro años todo lo que se ha dicho sobre relaciones de poder en la escuela en Colombia, ni

que decir en América Latina; menos aún leer en profundidad, al menos parte de toda la bibliografía que hasta ahora he encontrado, de diversas maneras.

¿Por qué seguir con esta *GiGi* si no voy a romper a fondo con el paradigma androcéntrico y heteropatriarcal? La vida me orilló a hacerme preguntas que me incomodan. No quiere decir que las demás personas no lo estén haciendo a su manera y a su ritmo. Yo no tengo tiempo. Mi tiempo se agotó... Posiblemente no vuelva a la universidad más, si es que sobrevivo a este doctorado. Que se entienda: no ha sido un suplicio sino una oportunidad de extremar mi compromiso de quebrarle el espinazo al sistema; agrietando la institucionalidad escolar y, lo seguiré haciendo, mientras la vida me lo permita. Errando y corrigiendo, unas veces; acertado, otras pocas.

Pero, ese proceso no lo voy a continuar sólo en la teoría, sino que lo seguiré haciendo, como hasta ahora, en esta forma de vivencia práctica que, al *re*-flexionarla, se vuelve experiencia, en mis propios términos. Y esta experiencia es la que me ha hecho rebelarme a una puesta en escena que no me cuestione ni cuestione a fondo el proceso de privatización de ideas. Ya soy más vieja que muchas de las que he leído y ellas han escrito mis mismos pensamientos, sin cuestionarse si yo u otra persona los habíamos pensado ya. Entonces, ¿por qué voy a tener que consultar sus pensamientos escritos, reciclados, de citas y recitaciones, para escribir mis pensamientos que se basan en mi experiencia de vida?

No estoy robando la experiencia de nadie y, para mí, la academia que se dice distinta a la hegemónica tiene que incluir otras formas de conocimientos y saberes –aunque no estén escritos– y a otras validaciones. No es sólo mencionar a la persona ágrafa, como informante para la escritura, sino como entidad en sí... Son otros formatos y formas para almacenar y transmitir esos saberes, más allá de lo escrito. No estoy negando lo escrito, sólo intento no dejar morir la oralidad. ¿De qué forma? No lo sé; pero, en distintas partes de esta tesis, en especial en el capítulo dos, dejé una muestra de que podemos jugar con ambas, sin que una vaya en detrimento de la otra.

No es banalizar o ensalzar el analfabetismo; es asumir que nuestros sentidos son más que la sola vista. Hacer cuestiones a mano, usar el gusto, el olfato, son otras formas de acercarnos al conocimiento, como parte de la vida, dentro y fuera de la escuela; en este caso, muy ligado a una

cultura de la recuperación, del reciclaje, de la reutilización. No es rechazar la tecnología del momento; es entender que lo tecnológico va más allá de las TIC. Todo esto, como apuesta rescatar la vida que hay en los intersticios de la institucionalidad y lo instituido; de ahí, el rescate de lo anecdótico, como parte de lo que nos forma; dándole, importancia a eso *invisibilizado* por no ser lo sobresaliente... lo exitoso.

Y, volviendo al lenguaje que hacemos y nos hace, reitero aquí que, como forma de lenguaje incluyente, he utilizado una *x*, en el lugar donde debería ir *a*, *e* u *o*: por ejemplo, lxs sujetxs... La *x* la utilizo no por economía de palabras sino tratando de hallar una manera de llevar a lo simbólico del lenguaje escrito algo que haga referencia que somos más que femenino y/o masculino y que eso está inscrito en los cuerpos en tanto territorios de disputa de sentidos, significados y significantes. Su utilización la relaciono con el cromosoma *x*, presente en todos los mamíferos. La *x*, además, desde mi sentir, por su forma, induce al juego, a imaginarnos una persona abierta de pies y manos, como cuando estamos saltando y haciendo juegos de coordinación corporal, de las extremidades inferiores y superiores... La aparente dificultad para la lectura se justifica en la intención manifiesta de incluir a quien lee, para que reemplace esa consonante *x* por la vocal que mejor le parezca. Apelo al entendimiento de los actos comunicacionales como siempre contextualizados e integrativos de algo más que letras y palabras... algo tan importante como la gestualidad.

Quedan muchas cosas pendientes, muchos análisis por realizar, demasiadas preguntas por responder. Por ejemplo, falta completar, complejizar e ilustrar, el glosario, cuya muestra aparece en el capítulo cinco, integrando categorías que cada persona participante escoja al azar (para que: primero, escriba su concepto previo; luego, investigue; y, al final, ilustre gráficamente. Así mismo, seguir co-analizando cambios, por ejemplo, en el uso del lenguaje y las realidades que este construye para mujeres y otras personas minusvaloradas, colocadas en el lugar de lo feminizado. Si alguien no acepta o no puede participar, analizaremos el porqué de la situación... Es una de las muchas cuestiones propuestas y que no alcancé a realizar e incluir en esta tesis. También faltó realizar e incluir el análisis de quienes hicieron las *Reflexiones ilustradas sobre mujer y equidad de género en Pasquilla*, en marzo de 2018, de ellxs y de otrxs estudiantes.

Además de todo eso, habría que intentar dar respuesta a las preguntas formuladas por Inés, que se convirtieron, de forma azarosa, en su forma de intervención en los espacios que dejé en las

“Fichas de análisis de tales *Reflexiones ilustradas...*”, que hacen parte del capítulo cuatro, de esta tesis:

¿Hiciste algún ejercicio donde fuese dibujar lo que piensan de los hombres? Sería bueno, tú que remarcas de continuo la “x”, trabajar con *gays*, lesbianas y personas no binarias... ¿les has explicado esto?” [...] “todo análisis debe tener en cuenta el contexto escolar, educativo/pedagógico y familiar... ¿indagas o sabes algo o mucho de lo familiar?” [...] “¿haces al final un análisis general de las láminas? creo que sería importante, así como también haber hecho el mismo ejercicio sobre el hombre o los hombres, además de *gays* y lesbianas...” [...] “sería importante que explicases cómo construiste este formato analítico, también el análisis general al final, como apunté antes, y acaso poder agrupar las láminas según los contenidos: esto es, exprimir las más todavía, sobre todo con la ¿imposibilidad? de analizarlas con ellos y ellas al no haber hecho (o no poder haber hecho) el análisis reflexivo con ellas y ellos, nos quedamos con tu propio análisis... el ejercicio queda corto, sin duda porque, pedagógica y políticamente, es relevante completar dicho ejercicio. Quizá en tus nuevos ejercicios con otros y otras estudiantes pudieras implementar una metodología pedagógica-política más abarcativa...”

Aunque por lo “*abarcativo*”, lo que me llegue ahora sea el recuerdo a mi mamá diciendo que “*quien mucho abarca, poco aprieta...*”, sin lugar a dudas, tendré en cuentas muchas de estas sugerencias para continuar el proceso *CiCi*, en mi cotidianidad docente...

Continuando, y aun queriendo, tampoco será posible incluir, en esta tesis, los resultados de analizar y sistematizar la presentación a la comunidad educativa y territorial, de todo lo desarrollado hasta aquí; menos aún, incorporar sus observaciones en la co-escritura de ésta, que es parte de mi apuesta de *coautoría*, como acción emancipadora y que quedará como deuda. Esta no es una actividad aislada, sino parte del proceso de colectivizar la autoría. Con algunxs estudiantes ya hemos vivido experiencias previas de IAP, como la contenida en el capítulo tres de la segunda parte de este documento. Eso sí, otras formas concretas de *coautoría* están en el capítulo dos de la primera parte, con el título a seis manos de un cuento, donde Jéssica Caicedo propuso “La vida más allá de la realidad” y Angely García, “El poder de la imaginación”; finalmente, los dos encajaron en “*Más allá de la realidad está el poder de la imaginación*”; dándole, una vez más renovado y creativo sentido, a *poder*, esa categoría tan central es este proceso *CiCi*.

Y, para seguir en la senda de un intento crítico de complejidad de las reflexiones sobre poder y su relación con *co*–(investigación, creación, intervención, construcción, validación, autoría...), están las aportaciones hechas por las integrantes del CT, en el último coloquio del doctorado el lunes, 27 de noviembre de 2023. Iniciemos con las resonancias conclusivas de Delmy Tania cuando afirma que “el buen vivir [...] lo han puesto, como un hecho, como algo ya dado, y yo creo que para los pueblos originarios de esa parte del mundo, de la parte del mundo de los Andes, el buen vivir no es un hecho, es un devenir, un devenir que se va construyendo junto con la *CiCi*; entonces, por eso, nunca sabemos dónde va a acabar porque [se] nos va mostrando conforme vamos caminando [este] horizonte político”.

Pasemos, ahora, a los aportes críticos de Ochy Curiel, para quien “[...] dado que la autora se sitúa desde una postura descolonial, [hace] falta en su metodología analizar no solo las relaciones de género, sino las de raza y clase, por ejemplo. Si bien la autora incorporó el análisis de clase, a partir del territorio, en la metodología misma (en las láminas) no se visualiza la cuestión racial, aunque luego la autora lo analiza desde la experiencia de la blanquitud en el territorio. Es decir, creo que hizo falta introducir este aspecto, como otros posibles, en los ejercicios con lxs estudiantes, porque solo se destaca las relaciones de género, principalmente y su contexto-territorio”. Aspectos sobre cuyas limitaciones ya escribí algunas líneas, antes, en estas mismas conclusiones parciales.

Tal como lo destacó Ochy en la RCT, de junio de 2023, y el último coloquio, de noviembre del mismo año, aunque en mis análisis hablo de raza, en las láminas de 2018, la cuestión racial no fue explícitamente tenida en cuenta, tampoco la clase; aunque ésta, de alguna manera, esté más presente, así sea de forma tácita. Entonces, esto muestra mi propio proceso de *re*(de)colonialidad, en donde –así se estén vivenciando todas las opresiones– hay unas que se superponen a otras y nuestra comprensión tiene limitaciones; mismas que sólo es posible ir develando en la medida en que nos tomamos el tiempo social, colectivo e individual, para hacer reflexiones críticas sobre nuestra propia colonialidad cotidiana... Y esas reflexiones tendrán una potencia directamente proporcional a la capacidad reflexiva que logremos en nuestros “*círculos de vecindad de activismo o de trabajo*”... esa bella forma en ella se refirió a las personas que han estado en mis espacios de cercanía y afectos, a lo largo de mi vida...

Sea este un buen momento, para incluir como conclusión la necesidad de mi agradecimiento sincero a todas las integrantes del CT porque sin sus pertinentes sugerencias y preguntas no había podido hacer conclusiones tan reflexivas sobre las limitaciones de mi proceso de *femistización*; ni hacer consciente, por ejemplo, que –cuando hicimos el ejercicio de las *Reflexiones ilustradas sobre mujer y equidad de género en Pasquilla*– no logré *interseccionalizar*, menos *transeccionalizar*, la cuestión del *racismo*, siempre sentida en mi cuerpo; pero, poco reflexionada en ese momento, quizá por mi *deseñimiento*, en el tránsito de mi madre hasta mí, sumado a que las discriminaciones por clase social fueron las que más marcaron mi vida; haciendo que fuera el hambre física y la sed de justicia en ese aspecto lo que inicialmente impulsaron mi militancia revolucionaria, que en el largo tiempo se ha ido haciendo *histórico-feminista-situada*...

Y una muestra más de que, como dice mi versión libre de un dicho popular: “*varios ojos ven más que uno o dos*”, son las afirmación de Ochy Curiel de que mi apuesta de “citar mujeres y feministas como forma de cuestionar la masculinización de la colonialidad del saber, contiene diversas fuentes de teóricas mujeres y feministas de diversas corrientes, sobre todo de las críticas y descoloniales, así como saberes cotidianos como los de su[mi] madre y otras mujeres y personas que han formado parte de su[mi] *círculo de vecindad del activismo o de trabajo*”, una categoría tan bella como potente que, al juntarla con “una *política de las emociones* expresa[da] mediante cuentos personales, anécdotas saberes y dichos populares, parte de su[mi] apuesta de legitimar y reconocer los sabores populares con aportes académicos y de pensamientos de activistas”, son aportes invaluable a este proceso *CiCi*.

Ni qué decir de los aportes de la profe María Himelda, cuando interpreta que, “por la frecuente alusión de Amalfi Cerpa [Jiménez] al legado de su madre, [...] ella no se comprometió con la reproducción de las relaciones patriarcales y, por lo tanto, favoreció los impulsos a la rebeldía de su hija” cerrando esta conclusión con la pregunta: “¿es acaso esta experiencia un indicio de la debilidad del patriarcado en la cultura de la que procede la autora de la tesis?”... Asunto que deberé reflexionar en mi cotidianidad pedagógica y más allá, consciente como soy de que esta cuestión implica meterme “*una camisa de once varas*”, por ser un tema tan o más abarcativo que los planteados por Inés.

Sin embargo, sobre su interpretación de mi relación con mi madre, replico que mi mamá, una mujer–negra–analfabeta, se obligó (por necesidad de sobrevivencia frente al racismo, el

machismo y el clasicismo estructural, es decir, contra el patriarcado) a una oralidad muy creativa; misma que me regaló junto a una rebeldía a prueba de trompadas, como su más preciada heredad, quizá no de forma consciente. Esa rebelde creatividad legada y que he hecho mía, desde muy niña, es lo que me permite *hacer-saber-sentir-ser(me)* lo contrario de lo que se espera en un “proyecto universitario como este”, dado que lo estratégico de este Doctorado en Estudios e Intervención Feministas es precisamente romper la comodidad del ignorar para reconociendo integrar eso que no se espera sea reconocido y una de las cosas que me obligo a reconocer es la finitud de mis fuerzas, lo que me permite confiar–desconfiando, hasta de mí misma...

Leamos cómo relata la profe María Himelda su vida; integrando, en su relato, las luchas feministas en Colombia, sus luchas, contra el patriarcado:

[...] “Una se hace feminista con su propia historia” [...] es una frase enunciada por Florence Thomas feminista colombiana nacida en Francia, a quien estimo como figura histórica de la Colombia contemporánea y que me anima a expresar primero que la tesis de Amalfi Cerpa [Jiménez] corresponde precisamente a este enunciado. Además, me permite declarar el lugar desde donde escribo estas líneas. Soy feminista desde mi experiencia de socialización en una familia liberal de clase media bogotana con una madre y un padre para quienes la educación era un proyecto fundamental para el progreso de la nación esta fue una convicción de la generación progresista del país, que experimentó la resonancia de la *guerra civil no declarada* de los años 40 y 50, y que a su vez contribuyó y fue partícipe de una promesa de *Estado de derecho garantista*; estoy hablando prácticamente de un mundo urbano y desde el punto de vista del oficio de mis padres, como empleados. De ahí que sus aspiraciones eran que su hijo y sus tres hijas accedieran a la educación superior; por ello, desde joven asumí la devoción por la lectura, ante todo de la literatura clásica y la apreciación de lo que se denominó la música clásica. Formación que años después suscitaba la reacción que configuró la crítica al eurocentrismo, cuando empecé a sintonizar con el *feminismo de la igualdad*, desde los seis años, cuando acompañé a mi madre a votar, en el año 1957, ocasión en la cual las colombianas, mayores de 21 años, ejercieron por primera vez el derecho al sufragio; después de una militancia del *feminismo sufragista* desde los años 30. Hacia finales de los años 60 y comienzos de los años 70, finalizando la secundaria e iniciando los estudios universitarios, me encontré con el *feminismo socialista* y el *feminismo radical*, de tal forma que en mi trasegar por el feminismo durante largos años me fue construyendo en una heterodoxia, con una inclinación al *feminismo de filiación ilustrada*, uno de cuyos fundamentos es la crítica al patriarcado.

A propósito, acabo de echar en falta un ejercicio autobiográfico similar de cada una de las demás integrantes del CT... lástima que sólo ahora me dé cuenta, si no quizá les hubiera pedido que lo hicieran; aunque, al no ser un ejercicio planeado, sino una forma azarosa de intervención de la profe en la CiCi, me parece interesante incluirlo en extenso, salvo que ella o alguien del CT me solicite no incluirlo. Así que, sigamos, porque *no hay nada que esté bien que no pueda mejorar* [mi adaptación contraria de la ley Murphy de que “no hay nada que esté mal que no pueda empeorar”]:

[...] El feminismo como teoría crítica y práctica política, en la segunda mitad del siglo XX, ha construido diferentes interpretaciones, dependiendo precisamente de la experiencia de quienes han pensado los contextos y las formas de habitarlos como mujeres; en tal sentido, se espera que un proyecto universitario como este, cuyos méritos son de resaltar, tenga en cuenta las elaboraciones precedentes sobre problemas comunes con la finalidad de reconocer y no simplemente ignorar. Gerda Lerner historiadora estadounidense sustenta que el *patriarcado* ha sido una construcción histórica conjunta de los hombres y las mujeres y que su persistencia milenaria ha sido posible por el consentimiento de las mujeres o por la coacción; es decir, por la *violencia*. En esa línea distintas investigadoras han desarrollado una vertiente crítica que se ha enfocado en la *maternidad*; en específico, destaco, para esta ocasión, la crítica a la relación madre-hija, en la trama de las tensiones, entre las imposiciones de la madre patriarcal y la hija que pretende revelarse a estas imposiciones. Quisiera resaltar las elaboraciones de Elisabeth Badinter, Victoria Sau, Ángela María Estrada, Ángela Jaramillo [...] Además, Gerda Lerner menciona también que la *rivalidad entre las mujeres*, por el reconocimiento de los hombres, ha sido uno de los mecanismos más efectivos y que más han favorecido la perdurabilidad del patriarcado.

Toda esta bella exposición la hizo como sustento de la pregunta que antes reseñé sobre mi relación con mi madre y la región de donde provengo. Así, la profe María Himelda, con su acompañamiento crítico, aportó además un repaso conclusivo [aunque ella no sabía que yo la incluiría *in extenso* en estas conclusiones] por conceptos y hechos que han sido, son y seguirán siendo, parte de múltiples y valiosos debates entre diversas feministas. Continuemos siguiéndola en su relato:

[...] La filósofa española Celia Amorós, quien animó por varios años el seminario “Feminismo e ilustración”, albergado en sus inicios por la Universidad Complutense, [...] contribuyó a la definición de términos como: *igualdad, diferencia, patriarcado, ilustración*[...] desde la perspectiva de

la crítica feminista ; también a reconocer un lugar a términos contruidos por feministas, para significar las potencialidades de las alianzas entre las mujeres, como: *sororidad, pactos entre mujeres, autoridad femenina, afidamiento*[...] Amalfi Cerpa [Jiménez] reitera la proximidad y solidaridad en las relaciones con sus hermanas, amigas, colegas; reconociendo, a su vez, las fortalezas de estas solidaridades; asunto que a mí me ha llamado muchísimo la atención y que valoró enormemente. Pregunto: ¿es posible interpretar estas dos experiencias como rasgo de la cultura de resistencia en las que se ha socializado la autora?, ¿qué se logra advertir al respecto en la socialización de las estudiantes que participaron en los procesos sistematizados en la tesis sobre esto? En cuanto a la exposición del contexto conceptúo que lo planteado sobre la *Violencia* en Colombia por Amalfi Cerpa desconoce que...

Y me muestra muchas de las cosas que dejé por fuera en mi construcción de la historia “según san nadie”; lo cual me llevó a incluir parte de su narración en el tercer apartado del capítulo uno; porque, como ella afirma, mi relato “en primera persona sobre el problema [de la *Violencia*] da cuenta de fragmentos de la experiencia de desplazamiento forzado vivido por ella y su familia, lo cual me parece absolutamente válido. Ese relato revela procesos de la región que habitó antes de su llegada a Bogotá, escenario de la investigación”. Esto me hizo entender que su voz autorizada no sólo era algo para agradecer, en sí misma, sino que –tener la oportunidad de integrar su disentimiento crítico– también me posibilita encontrar formas CiGi de mejorar ese “situar algunos sentidos del proceso CiGi como contexto complejo de simultaneidades espacio-temporales”, título de ese capítulo.

Esa contextualización y su proceso de **re**(de)construcción, es una muestra más de que toda historia es parcial y enfatiza aquello que en la vida de cada persona se ha constituido en lo más relevante; de igual manera, que la memoria no sólo está hecha de recuerdos sino también de olvidos y omisiones, seamos o no conscientes de ello... Así, y aunque difiero en el uso de conceptos como *actores armados* y *ejecuciones extrajudiciales*, comparto sus apreciaciones, no obstante –o quizá, precisamente por– todo lo que nos hace distintas... Hecho que refuerza mi confianza en ella y en nuestras apuestas por la diversidad, en medio de la comunalidad de luchas feministas: ella, desde un feminismo “de filiación ilustrada”; yo, desde uno situado en lo descolonial de un buen vivir.

Confianza similar a la que tengo en el acompañamiento detallado de Inés, como directora de tesis, cuando pregunta, por ejemplo: “¿has pensado sobre el tránsito de tu utopía revolucionaria (guerrillera) con esta otra?”, en referencia a mi insistencia en que vamos a la escuela a apre(he)nder—enseñando y enseñar—apre(he)ndiendo a SABER cómo HACERnos mejores SERes humanos, respetuosxs de las diferencias y contrarixs a discriminaciones e injusticias, objetivo estratégico de construcción de una sociedad incluyente del *Proyecto transversal “Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz”*... Sobre lo cual sólo diré, por ahora y a modo de conclusión parcial, que *democracia, derechos humanos y paz*, los entiendo en tanto derechos sociales, individuales y colectivos, por su consecución y sobre todo por su defensa... Defensa que ha estado presente tanto en las trincheras de mi enguerrillamiento como en las de mi cotidianidad, dentro y fuera de la academia.

Así, aunque soy consciente de las limitaciones de mis apuestas, no puedo encarar la vida de otra forma que no sea luchando en dicha cotidianidad, en términos políticos, haciendo realidad —en cada momento y espacio— eso de que *la vida vale la pena*, en homenaje a Petrona Martínez y su bella canción, muestra de mi afirmación de que *el imperialismo nunca podrá robarnos la alegría*, porque hay que seguir a pesar de las dificultades, convirtiéndolas en oportunidad para la creatividad, dado que todo es político, hasta con quien te acuestas y, sobre todo, con quién te levantas, en el sentido sexo-afectivo y, muy especialmente, en las luchas de resistencia para nuestra re-existencia... Esta es una de mis formas de encarnar la consigna de la feminista radical estadounidense Carol Hanisch de “*¡lo personal es político!*”.

Por eso, me siento realmente contenta de haber podido ir mostrando cómo es que este proceso no comenzó ni termina aquí y, como dice Delmy Tania, “está vivo”, con lo cual, parte de tener vida es darse cuenta de los avances; pero, también de los faltantes... ¿se acuerdan de que hice una musaraña de conceptualización de la *falta*? Es porque siempre he(mos) ido teniendo en cuenta los pasos dados y acertados junto a los muchos que faltan por dar, siempre conscientes de la posibilidad de desvíos y hasta de errar el camino e incluso nunca llegar... Algo que resulta inevitable en un proceso CiCi, en el cual —entre tanto que se vive y tanto que falta— el azar, siempre el azar, ha terminado viniendo en nuestro(mi) auxilio...

Así, al escuchar a la profe María Himelda decir que: “a lo largo de las conversaciones que [ha tenido conmigo], durante muchísimos años, desde cuando reali[cé mi] maestría en Estudios de

Género, en la Universidad Nacional de Colombia, hemos tenido [...] encuentros y desencuentros, siempre muy bien resueltos[...]", sólo puedo prometerle que seguiré pensando cómo continuar ese camino de resolución amigable de las diferencias sobre sus valiosas sugerencias; en especial, las relacionadas con mis referencias a la *Violencia* en Colombia, sobre las que no logré transmitir el sentido de mis "libertades, licencias y renunciaciones historiográficas", dado que esta tesis no es sobre ese tema, en particular, y tampoco mis alusiones al mismo, como parte de un contexto CiCi, tienen la pretensión de que sean insertadas en la historia oficial o tomadas demasiado en serio; todo lo contrario, quise hacer evidente mi sarcasmo, con mi personal lenguaje figurado y hasta fabulaciones míticas...

Lo he hecho así, no sólo por "*los peligros de la historia única*", sobre los que alerta Adichie (2018, 2019), ni porque "*una se hace feminista con su propia historia*", como afirma la profe María Himelda, que dice Florence Thomas, sino porque —como aclaré en la introducción, en relación con la *auto-bio-mito-grafía*— la mía es más una apuesta teatral de *historización*, reiterada en el subtítulo "LIBERTADES, LICENCIAS Y RENUNCIAS HISTORIOGRÁFICAS, EN MI NARRACIÓN DE VIOLENCIAS, RESISTENCIAS Y RE-EXISTENCIAS" (tercer apartado del capítulo uno, de la primera parte de esta tesis), en donde estoy dispuesta a renunciar al canon historiográfico, en beneficio de *hacer-saber-sentir-ser(me)* un espacio expresivo más allá de ese canon y contra el rigor académico, asumiendo el precio de que —para ejercer mi libertad narrativa— deba aceptar que lo dicho en esta tesis sea tomado como ficción literaria...

Lo que sí quiero que se tome muy en serio es mi búsqueda de formas apropiadas para conciliar ese "ya la CiCi se coció [¿o cosió?]", de Delmy Tania [que al escucharla —aunque se escriban distinto— me lleva, al mismo tiempo, a cocción y costura], con la necesidad de atender los faltantes. Por esto, al escuchar a la profe María Himelda, entendí que no se trata sólo de hacer esa claridad [que de poco sirve, dado que quiera o no soy historiadora y "una no puede no saber lo que sabe, una vez que lo sabe"], sino de incluir voces otras sobre ese y otros temas; una de las cuales es la de ella misma. Por eso, y como muestra de que la realidad es más dialéctica que la dialéctica y la CiCi más CiCi y dialéctica que mis propósitos, he integrado muchas de las recomendaciones del CT, como parte del texto, incluso en estas conclusiones, en tanto radicalización de su participación en este proceso, forma de no completud —por definición, deseo y concreción— del mismo y reiteración del reconocimiento de mis propias limitaciones.

Además, esta es una forma más de mostrar cómo conocimientos y saberes se pueden **re**(de)construir-validar, desde sentidos de complejidad y apertura para integrar a quienes, de diversas maneras participamos de los procesos dialógicos de enseñanza-apre**(he)**ndizajes o praxis de *co-hacer-saber-sentir-ser(entre)diversxs-iguales*, como lo expresa la profe María Himelda al afirmar que se ha “sentido incluida en un ambiente de extensión de un conocimiento renovador y [...] de grandes aprendizajes”. Pasando luego a expresar, sin ambages, la narración de su vida en una historia personal de los feminismos por donde ha transitado, explicando el patriarcado, los roles contradictorios de las relaciones entre mujeres, como los de la maternidad, que no sólo ligó a la pregunta cardinal sobre mi relación con mi madre y la zona donde viví la vida de niña y joven que relato en esta tesis, sino a su propia experiencia de vida... muestra de que todo tiene que ver con todo...

Para mí, ahí está una de las potencias de reconocer las limitaciones; pues, en las faltas, mis faltas, se ha colado la posibilidad de integrarlas como conclusión de fortaleza, frente al espacio por llenar para quienes lean este texto. Pero, no sólo eso, el reclamo de la profe María Himelda de que “en cuanto al uso de la primera persona, sustentado en lo que denomina *auto-mito-biografía* [...] merecería una explicación suficiente al iniciar el texto, más allá de la recurrencia a la autorreferencia”, me obliga a aclarar como conclusión que, lo incluido por mí en la introducción, no es suficiente, precisamente porque los sentidos de tal concepto están, tácita y explícitamente, en todo el texto y no considero justo limitarlos con el mío; pues, precisarlos es parte del involucramiento libre de quien me lea.

De ahí que mi agradecimiento conclusivo a todas las integrantes del CT y mis compañeras de estudios es precisamente porque sus palabras me permitieron ir hilando más fino este proceso **CiCi**, que –entre otras cosas– pide siempre no sólo *hacer-saber-sentir-ser(nos)* lo que alcanzamos a concretar sino apalabrar la falta, reconociendo en ella nuestras limitaciones y en éstas la potencia de la confianza en otras personas, como colectivización del trabajo, en tanto economía de esfuerzos de cuidados y autocuidados; confiando en las *lecto-escri-vivencias* de esas otrxs que –por decisión o azar– terminan haciendo arte y parte de nuestras comunidades de entornos cercanos, reales y simbólicos, mientras desconfiamos de lo hetero-normalmente instituido, dentro y fuera de la academia; porque, como dice Tere, “*si te dicen que no se puede, es que se puede*” y, agrego yo, “*sólo que, prepárate, porque te lo van a hacer muy, pero muy, difícil*” ...

Pero, ese agradecimiento es apre(he)ndido, una y otra vez, de todo el CT, que siempre me hicieron sentir acogida y de que, hasta último momento, Tere uso “gracias” como categoría de análisis en sus valoraciones de los avances y faltantes de este proceso CiCi, cuando afirmó, en las distintas RCT y coloquios, que mi “ejercicio escritural [...] es una *escritura guerrillera artesanal* y con sentido de collage, utilizando siempre la *creatividad* como bandera política, [y la necesidad de] una imagen para dar cuenta del juego que también representa leerte[(me)nos, en tanto] apuesta práctica de descolonización [...] de estos espacios que llegan a ser tan cuadriculados, como la academia. [Apuesta] de conocimiento situado [y] de mucha creatividad, [...] no sólo política sino también epistemológica”.

Desafortunadamente, sus sugerencias de un párrafo de cierre conclusivo en cada capítulo, que diera paso al siguiente, no lo puedo implementar ahora; pero, sí logré reorganizar los anexos y atender lo referente a las normas de citación y de referenciación bibliográfica. Eso sí, las cuestiones que no atiendo, como las negritas y subrayados en los títulos de partes y capítulos, los dejo por ser una apuesta CiCi de incorporación de parte de lo que soy como diseñadora gráfica. Por supuesto, si se conceptúa que debo abolir tal intervención gráfica, estaré dispuesta a la negociación... Dejo hasta aquí porque, parafraseando a Delmy Tania, *una tesis nunca se cierra, sino que una debe tomar la decisión de poner un punto final que, completo yo, como esta es una CiCi, siempre terminará siendo un continuará...*

## **ANEXOS.**

### **DE LO SEMBRADO: recoger algunas muestras CiCi...**

Los anexos se encuentran por fuera de este documento, para evitar más dificultades en el envío online, dado el peso de los archivos de audios y textos.

- 1) ANEXO-1\_Tierra-de-principios.m4a
- 2) ANEXO-2\_Contrastes-de-cuarentena-Lado-A.m4a
- 3) ANEXO-3\_Contrastes-de-cuarentena-Lado-B.m4a
- 4) ANEXO-4\_Sintonizándonos\_MEPN.m4a
- 5) ANEXO-5\_Felicitación-BibliotecaPúblicoEscolar-Pasquilla.m4a
- 6) ANEXO-6\_Reporte-de-Lectura.m4a
- 7) ANEXO-7\_PT-SDDHP\_2017-2021(V-2018).pdf
- 8) ANEXO-8\_PT-SDDHP\_Galería-Fotográfica\_2016-2018\_BR.pptx
- 9) ANEXO-9\_ProgramaGénero\_RadioMIX-ColegioRuralPasquilla.mp3
- 10) ANEXO-9\_PC3C-RADP\_2017-2021(V-2018).pdf
- 11) ANEXO-10\_Planeación\_6-7-8\_3P-2018+IAP-UD.pdf

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adichie, C. N. (2018). *El peligro de una sola historia*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Adichie, C. N. (2019). *Todos deberíamos ser feministas*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Aguilar, V. (2017). Entretejiéndonos por la vida en resistencia y rebeldía. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 545-548). Ediciones Abya-Yala.
- Alvarado, M., y De Oto, A. (2017). *Metodologías en contexto*. CLACSO.
- Arroyo, L. Canal R(e)D (2023). 2024: Fascismo vs. Democracia | ZONA COMANCHE. <https://www.youtube.com/watch?v=ZZU4BtNkRu0>
- BiblioRed Bogotá, (2019). *Yo, maestra*, Charla con Lola Cendales. <https://www.youtube.com/watch?v=vjyQ2JsaErs>
- Bidaseca, K. (2014). Los peregrinajes de los feminismos de color en el pensamiento de María Lugones. *Revista Estudios Feministas* (22), 953-964.
- Biglia, B. (2012). Corporeizando la epistemología feminista: investigación activista feminista. En M. Liévano y M. Durque Mora (eds.), *Subjetivación femenina: investigación, estrategias y dispositivos críticos* (pp. 195-212). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Biglia, B. (2014). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En I. Mendieta, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion y J. Azpiazu (eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 21-44). UPV/EHU.
- Cházaro, L. (2019). “Karl Marx: lo vigente, lo contemporáneo y lo anacrónico”. En M. Acevedo y L. Cházaro (coords.), *Karl Marx en Chiapas: testimonios de su vigencia* (pp. 11-19). Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Humanidades, Programa de Fortalecimiento a la Calidad Educativa, Instituto Politécnico Nacional, Centro de investigaciones y de Estudios Avanzados.

Cerpa, A., Gómez, F. y Penagos, D. (2021). Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz: una experiencia colaborativa de pedagogía dialogante en el territorio rural. En *Trayectorias de un viaje por la investigación educativa desde el sentipensar de los maestros y maestras* (pp. 71-95). <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2538>

Camargo, M. (s.f.) La pava echá [canción]. Serie *Cantoras 1*. N.E.

Cariño, C., Cumes, A., Curiel, O. Garzón, M., Mendoza, B., Ochoa, K., y Londoño, A. (2017). Pensar, sentir y hacer pedagogías feministas descoloniales: Diálogos y puntadas. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 545-548). Ediciones Abya-Yala.

Castillo, S. (2016) Algunas reflexiones sobre investigación-creación”. En S. Morales, S. Castillo, S. Camacho, y R. Gutiérrez (eds.), *Diálogos sobre investigación-creación. Perspectivas, experiencias y procesos en la Maestría de Estudios Artísticos Facultad de Artes ASAB*. Universidad Francisco José de Caldas-ASAB.

Castro, M. (2019). Estudios de mujeres, de género y feministas. ¿Y las corporalidades? En M. Castro (ed.), *Cuerpos y política. Feminismos género e interseccionalidad* (pp. 9-46). UNICACH-CESMECA.

Colectiva del Río Combahee (1977). Una declaración feminista Negra, abril de 1977. En (1988) Ch. Moraga y A. Castillo (eds.), *Esta Puente Mi Espalda* (pp. 172-184).

CHCV, (2015). *Informe de la Comisión histórica del conflicto y sus víctimas titulado Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia de Febrero de 2015* <https://indepaz.org.co/wp-content/uploads/2015/02/Version-final-informes-CHCV.pdf>

Korol, C. (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. *Polifonía Revista de Educación*, 4(7), 132-153.

Cuero-Montenegro, A. (2017). El teatro como intervención feminista antirracista. Reflexiones en torno a las obras de teatro Raíz de ébano y Flores amarillas. *LiminaR*, 15(2), 48-59.

Korol, C. (2016). Feminismos populares: Las brujas necesarias en los tiempos de cólera. *Nueva sociedad*, (265), 142-152.

Montenegro, A. (2019). ¿Es posible una intervención feminista descolonial? Una reflexión desde la experiencia y la práctica política antirracista. *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales*, 6(10), 21-40.

Cuklanz, L. y Rodríguez, M. (2020). Metodologías feministas: nuevas perspectivas. *Investigaciones Feministas*, 11(2), 201-209.

Cumes, A. (2014). *La "india" como Sirvienta. Servidumbre doméstica, colonialismo y patriarcado en Guatemala*. [Tesis doctoral en Antropología, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS]. Repositorio CIESAS <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/80/1/TE%20C.S.%202014%20Aura%20Estela%20Cumes%20Simon.pdf>

Curiel, O. (2014). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo descolonial. En I. Mendia, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion y J. Azpiazu (eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 45-60). UPV/EHU.

Dauder, D. y Trejo, M. (2021). Un viaje por las emociones en procesos de investigación feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (50), 21-41.

Davis, A. (2005 [1981]). *Mujeres, raza y clase*. Akal.

de la Fuente Vázquez, M. (2015). Ideas de poder en la teoría feminista. *Revista Española de Ciencia Política*, (39), 173-193. <https://recyt.fecyt.es/index.php/recp/article/view/38504>

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Magisterio.

Espinosa, G. (2013). Feminismo popular. Tensiones e intersecciones entre el género y la clase. En G. Espinosa y A. Lau (coords.), *Un fantasma recorre el siglo. Luchas feministas en México 1910-2010* (pp. 275-306). UAM-X, El Colegio de la Frontera Sur y Editorial Itaca.

Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M. y Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: una conversa en cuatro voces”. C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 69-103). Ediciones Abya-Yala.

Espinosa, Y. (2019). Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la Razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. *Rev. Direito Práx.*, 10(03), 2007-2032.

Espinosa, Y. (2020). *Pikara Magazine*. [https://www.pikaramagazine.com/2020/11/breve-esbozo-sobre-feminismo-descolonialidad-y-cimarronaje/?utm\\_campaign=la-policia-del-genero-colegas&utm\\_medium=email&utm\\_source=acumbamail](https://www.pikaramagazine.com/2020/11/breve-esbozo-sobre-feminismo-descolonialidad-y-cimarronaje/?utm_campaign=la-policia-del-genero-colegas&utm_medium=email&utm_source=acumbamail)

Fals Borda, O. (1979). *Historia doble de la costa* (vol. 1). Carlos Valencia Editores.

Fals Borda, O. (1981). *Historia doble de la costa* (vol. 2). Carlos Valencia Editores.

Fals Borda, O. (1984). *Historia doble de la costa* (vol. 3). Carlos Valencia Editores.

Fals Borda, O. (1986). *Historia doble de la Costa*. (vol. 4). Universidad Nacional de Colombia, Banco de la República, El Áncora.

Fals Borda, O. (2002). *Historia doble de la costa* (vol. 4). Universidad Nacional de Colombia, Banco de la República, El Áncora.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal.

Fernández Camacho, M. (2019). *Cereza: una existencia estética colectiva fundada en la ética feminista del cuidado* [Tesis doctoral, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica].

Fernández-Camacho, M. (2021). Una metodología militante: “Parar para pensar”. *LiminaR*, 19(1), 15-29.

Fito y Fitipaldis. (2003). La casa por el tejado [canción] En *Lo más lejos a tu lado*. DRO.

Freire, P., Torres, R. M. y Mastrangelo, S. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar* (vol. 2). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2014). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Garcés, M. (2022) Prólogo. Capitalismo alternativo. En Pérez, A. *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación* (pp. 11-19). Virus Editorial.

Garzón T. (2017). Presentación. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 15(2), 7-12.

Garzón, T. (2018). Defender Fantasía: Hacia un modelo de crítica cultural feminista”. *Revista Ítsmica* (22), 79-99.

Garzón, T. (2019). Contragenealogías del silencio. Una propuesta desde los estudios culturales feministas. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte* 14(26), 254-268.

Garzón, T. (2020). Confía en la historia. Construir contextos radicales desde el presente fallido y el futuro utópico”. En M. Cejas (ed.), *Feminismo, política y cultura. El contexto como acertijo*. UAM-Xochimilco e Ítaca.

Gramsci, A. y Solé-Tura, J. (1972). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Ediciones Península.

Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión feminista en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. D. Haraway, *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza* (pp. 313-346 [pp. 1-28 en versión digital])

Haraway, D. (2019). Una familia de figuraciones feministas. En D. Haraway, *Las promesas de los monstruos: ensayos sobre ciencia, naturaleza y otros inadaptables*. Holobionte Ediciones (Traducción de Jorge Fernández Gonzalo).

Harding, S. (2012). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el punto de vista feminista. En: N. Blazquez, F. Flores y Maribel Ríos (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 39- 65). Universidad Nacional Autónoma de México.

Hill Collins, P. (2000). Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro”. En (2012) M. Jabardo y Traficantes de sueños (eds.), *Feminismos negros. Una antología* (pp. 99-134). Traficantes de sueños.

hooks. b. (1994). *Teaching to Transgress: Education As the Practice of Freedom* [Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad]. Routledge.

hooks. b. (2000). *Todo sobre el amor*. Javier Vergara Editor, Grupo Zeta.

hooks. b. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope* [Comunidad de enseñanza: Una pedagogía de la esperanza]. Routledge.

hooks. b. (2010). *Teaching critical thinking: practical wisdom* [Enseñar el pensamiento crítico: sabiduría práctica]. Routledge.

LASTESIS (2019). Un violador en tu camino [coreografía]. <https://www.youtube.com/watch?v=tB1cWh27rmI>

Lau, A. (2016). Una historia de irreverencias: el feminismo en México. En C, Mónica (coord.), *Feminismo, cultura y política. Prácticas irreverentes*. UAM Xochimilco, Itaca.

Lorde, A. (2009). *Zami. Una biomitografía. Una nueva forma de escribir mi nombre* (M. Durante, trad.). horas y HORAS. (original publicado en 1982)

Lozano, B. (2017). Pedagogías para la vida, la alegría y la re-existencia: Pedagogías de mujeresnegras que curan y vinculan”. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 273-290). Ediciones Abya-Yala.

Lugones, M. (2021). *Peregrinajes: teorizar una coalición contra múltiples opresiones*. Ediciones del Signo.

Maldonado-Torres, N. (2015). Transdisciplinariedad y decolonialidad. *Quaderna*, (3). (2016) <http://quaderna.org/?p=418>

Martínez, P. (2002) La vida vale la pena [canción]. En *Bonito que canta*. MTM.

Mejía, M. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Desde abajo.

Moraes, M. C. (2007). Complejidad, transdisciplinariedad y educación: algunas reflexiones. *Encuentros multidisciplinares*, 25. <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistanº25/María%20Cándida%20Moraes.pdf>

Movimiento Expedición Pedagógica Nacional, (2018). *Expedición por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz, desde la escuela en Bogotá*. <https://www.youtube.com/watch?v=DVjlAcGQ6Gk>

Mujeres creando (2005). No somos artistas, somos agitadoras callejeras. En Mujeres creando, *La virgen de los deseos*. Tinta Limón.

Ortega, P. y Torres, A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*, (61), 353-357

Ortega, P. (2019). Los gestos de la práctica pedagógica. Una reflexión desde la pedagogía crítica. En A. Ghiso (comp.), *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* (pp. 23-36). Alcaldía de Medellín.

Osorio, Z. (2007) *Haga como que: la violan, le pegan*. Universidad Nacional de Colombia.

Oyèwùmí, O. (2017). *La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. En la frontera.

Pérez, A. (2004). Estrategias feministas de deconstrucción del objeto de estudio de la economía. *Foro Interno*, (4), 87-117.

Pérez, A. (2017). *Subversión feminista de la economía*. [https://www.youtube.com/watch?v=vFw\\_Po0bVcQ](https://www.youtube.com/watch?v=vFw_Po0bVcQ)

Pérez-Bustos, T. (2015). *Feminización y pedagogías feministas. Museos interactivos, ferias de ciencia y comunidades de software libre en el sur global*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Quintana, V. (2020). Canción sin miedo [canción]. En <https://www.youtube.com/watch?v=VLLyzqkH6cs>

REDEG (2020). *La marca indeleble de género. Un insumo pedagógico para la escuela*. IDEP, SED-Bogotá. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/1323a790-3aac-40c9-b73a-5d71af77f462>

Rivera, S. (2010). *Ch'ixinakax utxina: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.

Rivera, S. (2019). Temos que produzir pensamento a partir do cotidiano. <https://noticiasanarquistas.noblogs.org/post/2019/03/08/bolivia-silvia-rivera-cusicanqui-temos-que-produzir-pensamento-a-partir-do-cotidiano/>

Salazar, H. (2015). Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui: sobre la comunidad de afinidad y otras reflexiones para hacernos y pensarnos en un mundo otro". *El Aplante Revista de Estudios Comunitarios*, (1), 142-165.

Scorza, G & Rosio, D. (Productores)(2021) Cortar por la línea de puntos (Strappare lungo i bordi) [serie] Netflix. [www.netflix.com](http://www.netflix.com)

Scorza, G & Rosio, D. (Productores) (2023). Este mundo no me hará mala persona (Questo mondo non mi renderà cattivo) [serie] Netflix. [www.netflix.com](http://www.netflix.com)

Scott, J. (2011). Género ¿todavía una categoría útil para el análisis histórico?". *La manzana de la discordia*, 6(1), 95-101.

Sibai, S. (2017). *La cárcel del feminismo: hacia un pensamiento islámico decolonial*. Ediciones Akal.

Varea, S. y Zaragocin, S. (Eds.). (2017). *Feminismo y buen vivir: utopías decoloniales*. Pydlos Ediciones.

Villa, W. y Villa, E. (2013). Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos. El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras del Caribe Seco colombiano. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 357-402). Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 23-68). Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (ed.) (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II). Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 17-48). Ediciones Abya-Yala.

Yourcenar, M. (1985). *Memorias de Adriano*. Seix Barral, Planeta Colombiana Editorial, S.A.