

Artículo entregado:

10 de marzo de 2015

Artículo aprobado:

18 de mayo de 2015

Mujeres en transformación

Women transformation

Angie Nathaly Flogia*

Claudia Nataly Márquez**

Resumen

El siguiente artículo tiene como propósito la exposición de los procesos llevados a cabo en el Centro de Promoción y Cultura Fasol o CPC del barrio Britalia (Bogotá), en el que las mujeres, mediante procesos educativos, han logrado crear una nueva forma de pensamiento y han reemplazado antiguas prácticas patriarcales, en especial la idea consolidada de la mujer como una figura dependiente del hombre; con estos se reivindica el papel de la mujer y se le otorga una nueva concepción al hecho de "ser mujer".

Abstract

The following article aims exposure processes carried out at the Center for Promotion and Culture Fasol or CPC Britalia neighborhood (Bogotá), in which women, through educational processes, have created a new way of thinking and they have replaced old patriarchal practices, especially consolidated the idea of women as a dependent figure of man; with these the role of women claimed and is given a new conception to the fact "being a woman".

* Licenciada en ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: nathali03.foglia@hotmail.com

** Licenciada en ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional

1 Artículo basado en el trabajo de grado realizado por las autoras, para recibir el título de licenciadas en ciencias sociales en la Universidad Pedagógica Nacional.

Palabras claves

Educación popular, mujer popular, historias de vida, formación política, transformación.

Key words

Popular education, popular woman, life histories, political formation, transformation.

Introducción

En la primera parte de este artículo se presentan sucesos históricos que han sido representativos en la consolidación Centro de Promoción y Cultura o CPC y la posterior creación del grupo de mujeres Fasol; seguidamente se presenta el enfoque de educación popular en el que se basó el trabajo de investigación en el que se sustenta esta reflexión, caracterizándola desde un punto de vista histórico, político y económico. Con base en este, se establece el tipo de educación que se maneja en el CPC, cuyo enfoque ha determinado significativamente los resultados respecto a las mujeres que componen los grupos en el CPC y cómo se han transformado sus dinámicas sociales.

El Centro de Promoción y Cultura Fasol es una organización popular y comunitaria que hace presencia en los barrios El Amparo, Britalia y La Ribera, de la Localidad de Kennedy, en el suroccidente de la ciudad de Bogotá, enmarcando sus prácticas desde la educación popular y trabajando transversalmente la perspectiva de género con el fin de promover la defensa de los derechos de las mujeres. El CPC hace parte del movimiento social de mujeres en América Latina. Es también importante recalcar que el CPC, desde su aparición como organización popular y comunitaria hace unos 36 años, ha venido incorporando diferentes prácticas y quehaceres, una de ellas la sistematización de la apuesta política y comunitaria.

Debido a la problemática social, la afluencia de personas de distintos lugares del país y el abandono de las entidades gubernamentales, se logra dar un espacio propicio para el nacimiento de organizaciones y comunidades que enfrentan el día a día por ellos mismos. Es aquí donde nace el CPC, en Kennedy, con sus gentes y sus problemáticas. En el año 1978 la comunidad javeriana, un grupo de personas que buscaban una opción de vida religiosa a través de la teología de la liberación, sumaron esfuerzos para la transformación de las condiciones de vida de las personas que habitaban la localidad.

Aquí estaban las mujeres y ahí las encontraban: en la cola de la gasolina; en la pila del agua; limpiando las chambas de aguas negras, quemando las basuras, caminando entre el barro para llevar al niño al hospital. Solo hubo que acercarse a ellas y preguntarles por sus problemas (Avendaño, 2007, p.17).

Estos acercamientos pasaron de ser informales a una forma de organización en la que las mujeres empezaron a reunirse de forma constante para debatir en torno a las condiciones del barrio. Fruto de estas reuniones se empezó a gestar la apuesta para la creación de un hogar infantil que acogiera a los niños, con el fin de alejarlos de los diferentes peligros a los que eran expuestos estando solos en sus casas mientras sus padres y madres trabajaban (Avendaño, 2008). Así nació el CPC, como un espacio que provino de las necesidades de las madres; un espacio pensado por y para las personas, donde los niños pudieran realizar actividades educativas y en donde estuvieran alejados de los peligros que los rodeaban; en fin, de un lugar de comunión para todas las personas que se sentían allegadas a las problemáticas del barrio y de su localidad.

El enfoque de la educación popular

El surgimiento de la educación popular en América Latina se puede analizar desde tres vertientes importantes: una económica, otra educativa y otra política (Torres, 2007). Partiendo de la dimensión económica, se puede establecer que durante los años 60 y 70 surgió un nuevo paradigma en la educación que pasaba por procesos de industrialización y por la consolidación de Estados que salían de la Segunda Guerra Mundial para posicionarse globalmente en los mercados del mundo. La educación, en este contexto, apuntaba a la enseñanza para la economía, para la industria y para el sostenimiento económico de las crecientes naciones. Este fenómeno conllevó a la inclusión de amplios sectores populares, el fortalecimiento del sector público y la consolidación del estado liberal y las democracias en América latina (Touraine, citado por Torres, 2007). Estos procesos ocurrieron de manera diferenciada en las distintas regiones y tres países demostraron ser los mejores ejemplos de este modelo: Brasil, México y Argentina.

Colombia, por otro lado, contó con otro tipo de modelo desarrollista menos intenso y más intermedio. A pesar de los avances, nunca se logró una total inclusión, industrialización y modernización económica en la región. El creciente nacionalismo, que sus gobiernos impartían, lograba construir una apropiación de los valores culturales, nacionales y ciertos discursos que atendieron a las necesidades materiales, educativas y sociales de la población, creando un ambiente favorable para el origen de nuevos enfoques pedagógicos, críticos y alternativos.

Durante los años 80 y 90, las dinámicas de liberalización del mercado continuaron sin contar que la apertura democrática y el fin de los Estados burocráticos marcaban un fuerte debilitamiento de los Estados latinoamericanos, causando de esta manera, movimientos sociales y más tarde la educación popular (Torres, 2007). O' Donnell, escribe claramente cómo se presentó este proceso:

La descolonización democratización del estado nación consolidado bajo las contrarreformas neoliberales, de la década de los 90 bajo los golpes del mercado del nuevo constitucionalismo globales de las corporaciones, transnacionales, despertaron un conjunto de prácticas y programáticas populares que revalorizaron y crearon la idea de las soberanías, populares, autonomías y los proyectos de auto cuestionamiento y transformación del estado colonia (como se cita en Torres, 2007, p. 71).

Dentro de los elementos económicos a tener en cuenta, para el cierre del siglo XX y comienzos del XXI, en torno al contexto de la educación popular, se puntualiza: la reprimarización de la economía, la implementación de un modelo económico extractivo en

detrimento del modelo productivo, la flexibilización y pérdida de derechos y garantías laborales y las crisis del medio ambiente (O'Donnell como se cita en Torres, 2007).

La educación popular se vio obligada a enfrentar estos retos, que se manifiestan, por ejemplo, en la creciente urbanización que conllevó a la ausencia de experiencias pedagógicas rurales y a la crisis de referentes culturales de arraigo tan importantes para el ejercicio pedagógico popular; también la inclusión de la mujer en el mercado laboral y la crisis medio ambiental. Todo lo cual, le otorgó una dimensión espacial y sustentable a las propuestas alternativas, entre ellas la educación popular (Torres, 2007).

Desde la dimensión política, la educación popular se enfrentó a debates, discursos y transformaciones a lo largo del siglo XX. En la década del setenta América Latina fue un escenario de revueltas y revoluciones como la cubana. Esto produjo un inconformismo por parte de las nuevas potencias, debido a que mantuvo a ras la carrera por expandir el mercado global y una economía unificada que mantuvieran el modelo económico (Rouquié, 2004).

El presidente Kennedy, ante el desafío castrista, lanza solemnemente en marzo de 1961 un plan de ayuda al desarrollo bautizado como Alianza para el Progreso. Este programa prevé el envío de créditos a los países de América Latina que se comprometían a efectuar reformas en un marco democrático a fin de permitir un crecimiento armonioso. Este micro plan Marshall, más social que económico, tuvo sobre todo un interés de propaganda. Significaba que los dirigentes estadounidenses ubicaban ahora la raíz del mal en los orígenes de las oleadas revolucionarias y del comunismo (Rouquié, 2004, p. 391).

Las oleadas revolucionarias, además de representar un peligro inminente para las lógicas capitalistas, también influenciaron muchos movimientos sociales en América Latina, los cuales, si bien no tenían formas similares de accionar, coincidían en la lucha por la soberanía social, política, y económica de la región.

En los 90, América Latina instaaura un modelo democrático, transitando por los estados burocráticos y autoritarios; ello logró derechos como el voto popular, el reconocimiento de unos mínimos derechos humanos, el fortalecimiento de mecanismos de participación, la división de los poderes públicos, y la inclusión y reconocimiento de nuevos sectores sociales al ejercicio democrático, entre otros. Estos avances constitucionales consiguieron que los movimientos sociales por un lado, y la educación popular por el otro, tomaran mayor fuerza y ampliara su práctica política, trayendo consigo nuevos debates dentro del paradigma crítico, como por ejemplo replanteamiento de su práctica ideológica y política que desembocó en la inclusión de la mujer y las discusiones de opresión y la violencia de género (Rouquié, 2004). La educación popular, desde su posición política, llevó a las diferentes organizaciones y movimientos sociales a tomar una postura ideológica, orientada hacia el papel de las bases populares, los cambios sociales y culturales que

estos deberían desarrollar para lograr transformar las dinámicas de desigualdad social, con el fin de que los sectores populares se emancipen del Estado y de la opresión que padecen.

Respecto a la dimensión educativa de la educación popular, se puede nombrar a Paulo Freire como el mayor exponente de esta postura, quien plantea que la educación como práctica debía estar dirigida principalmente a las clases oprimidas (como se cita en Torres, 2007). La postura educativa de Paulo Freire partió de la educación liberadora y la pedagogía del oprimido, y sus aportes serían orientados al contexto latinoamericano, mediante su estrecha relación con la cultura latinoamericana, especialmente la iglesia; siendo entonces sus preceptos acogidos particularmente por las comunidades cristianas, aportando a lo que posteriormente toma el nombre de teología de la liberación. La militancia cristiana de Freire y el carácter humanista de su propuesta hizo que tuviera acogida dentro de las iglesias; primero, el Movimiento Eclesiástico de Base en Brasil asumió su metodología y, posteriormente, lo hizo la conferencia episcopal de Medellín en 1968; de este modo, los planteamientos y la metodología de Freire influyeron en lo que posteriormente sería la teología de la liberación (Torres, 2007, p. 28).

La educación liberadora es una propuesta antagónica a la educación bancaria, es una apuesta por liberar a los oprimidos de esta condición impuesta, materializándose a través de la alfabetización como primera medida para iniciar un proceso de concientización (Torres, 2007).

Esta propuesta de “educación como practica de libertad” centra su interés en “la integración del individuo con su realidad”; alfabetizar se convierte en sinónimo de concientización; ello significa liberar al alfabetizando de su conciencia oprimida ingenua para posibilitarle la comprensión de las causas de su realidad social; las organizativas y transformadoras serían una consecuencia necesaria de la concientización (Torres, 2007, p. 27).

Producto de estas prácticas, surge su apropiación por parte de múltiples comunidades, las cuales inician adaptando dichos preceptos de educación a las nuevas formas de transformación de las realidades, generando, mediante ello, un nuevo contexto con múltiples posibilidades de accionar, por ejemplo el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

El CEAAL se fundó en 1982 por Vio Grossi, primer secretario general, y su surgimiento fue el producto del trabajo de un pequeño grupo de educadores populares quienes venían realizando en Venezuela esta creación. Fue bajo los estatutos y presidencia de Paulo Freire en donde dos ideas fundamentales inspiraron su creación: articular la educación popular con la educación para adultos y vincularla con los movimientos sociales (Cendales, Mejía y Muñoz, 2013, p. 29).

La educación popular planteada por el CEAAL permitió que se forjara un puente latinoamericano que recogiera los métodos pedagógicos y sociales que se manifestaran en su ejercicio, los cuales pudieran contribuir al fortalecimiento de las capacidades de los educadores y educadoras populares (Cendales, Mejía y Muñoz, 2013). Esto con el fin de influir en el accionar de las personas, de los movimientos sociales, en la promoción socio-cultural, y en los procesos de transformación a favor de la democracia de las sociedades y el reconocimiento de los derechos humanos.

El enfoque pedagógico del CEAAL, el cual se desarrolló para la educación en adultos, siempre tuvo su enfoque pedagógico y político en la educación popular y en la investigación acción participante (IAP) del Fals Borda (Cendales, Mejía y Muñoz, 2013). Los años 60 y 70 fueron el origen de su conformación y los que permitirían ver, en la educación popular, el reconocimiento de diferentes luchas por una condición social igualitaria desde los diferentes movimientos sociales y organizaciones.

En Colombia se puede ver un fuerte arraigo de las posturas freirianas en los 60. En los 70 el CEEAL integró en Colombia diferentes organización y movimientos sociales, con el fin de fortalecer la educación popular, la cual tenía como fundamento, en ese entonces la alfabetización (Cendales, Mejía y Muñoz, 2013). En 1980 se realizó en Nicaragua la cruzada nacional, cuyo objetivo era la alfabetización como un proceso político y pedagógico. Esto tuvo repercusión en toda Latinoamérica, especialmente en Colombia, en donde también se participó del proceso con el nombre de Campaña Simón Bolívar, encabezado en ese momento por el presidente Julio Cesar Turbay.

En Colombia se venía trabajando en educación popular desde la década de los 70s. Con la comprensión de que en ese momento se tenía una educación comprometida con la causa de los pobres y de los explotados, estos trabajos desarrollados a través de talleres, y materiales que realizaban algunas instituciones como por ejemplo el centro de investigación CINEP, el Fe y Alegría (Cendales, Mejía y Muñoz, 2013, p. 30).

Finalizando los 70, Colombia desarrolló un vínculo entre la educación liberadora de Paulo Freire y la investigación y acción participativa de Fals Borda, en la que se aporta favorablemente a la constitución de una educación popular con bases más fuertes y elementos teóricos más sustentables (Cendales, Mejía y Muñoz, 2013). Para la década de los 80, se instauraron nuevos debates en los que se eliminó la creencia de que la educación popular solo se remitía a cuestionar su entorno pero no actuaba sobre él. La respuesta a esto se encontraba en que la educación popular, como una práctica marxista, era propicia para el accionar en el mundo, esto llevaba el nombre de *praxis*, o mejor, la transformación a través de la práctica (Cendales, Mejía y Muñoz, 2013).

Pese a que en Colombia se llevaban a cabo los procesos de educación popular de manera estatal, en tanto ayudaba a la alfabetización y a la educación en lugares recónditos del país, poco a poco esto se fue acabando, hasta que finalmente la educación popular

fue reemplazada por el modelo tradicional al final de los 80. Sin embargo, en los 90, la educación popular tomó un nuevo enfoque en Colombia. La universidad del Valle, Cauca y Pedagógica Nacional, se pensaron nuevamente la importancia de la educación popular en el país, y finalmente en 1991 la Constitución Política permitió que los centros de educación popular se repensaran las relaciones con el Estado, permitiendo, en adelante, un espacio distinto para la participación ciudadana (Cendales, Mejía y Muñoz, 2013).

El CEAAL, para el nuevo milenio, continuó su trabajo de contribuir a la educación popular desde la práctica pedagógica, haciendo énfasis a las constantes dinámicas y los paradigmáticos cambios de la esfera social; también propuso la participación de muchas comunidades que implementaran sus prácticas diarias (Cendales, Mejía y Muñoz, 2013). La educación popular en Colombia se empieza a desarrollar desde la construcción colectiva con una propuesta metodológica recíproca, en la que lo sujetos se educan unos a los otros, con miras a emanciparse de los procesos de dominación que constantemente viven, como el trabajo asalariado, la educación institucional, el control de la corporalidad, entre otros.

El CPC ha trabajado, desde sus inicios, desde los planteamientos educativos de la educación popular y dicho trabajo se ha logrado ver a lo largo del tiempo. Es importante señalar que el CPC enfatizó su accionar desde las bases de transformación de las cotidianidades, a partir de la crítica y reconocimiento del contexto social (Avendaño, 2012). El énfasis de formación política del CPC define que el accionar comunitario no debe limitarse a la tarea asistencialista, sino que debe ir más allá, mostrando las herramientas necesarias para que el sujeto re-signifique su propio entorno. Una de las consignas del CPC es transformar los sujetos en personas críticas con empoderamiento de su palabra.

Las prácticas educativas críticas, tienen que ampliar el universo de lecturas y de apropiaciones de la realidad, de los individuos y grupos involucrados, desarrollando actitudes y aptitudes con las que estos puedan restablecer la palabra, la condición de resistencia, rebeldía, rehabilitar el dialogo, el respeto, la creatividad, la esperanza y la indignación (Ghiso, 2005, p. 49).

El CPC, desde el inicio, centró su práctica en la reivindicación del sujeto oprimido, a la manera en que Freire lo define, de manera que sea el sujeto mismo, a través de la crítica a su entorno, quien se libere a sí mismo (Avendaño, 2012).

La mujer en Colombia, siendo una de las poblaciones más maltratadas debido al fuerte arraigo patriarcal y la cultura conocida popularmente como “machista”, ha sido uno de los enfoques primordiales del trabajo en el CPC. Las mujeres, integradas a estos centros de participación popular, integran y hacen posible los análisis específicos de los papeles de las mismas.

La educación popular feminista defiende una nueva teoría y método y una nueva transición a la educación popular, es por ello que a mediados de los

80, surgió una crítica feminista en cuanto al lenguaje, como la ubicación de la lucha identificada, en forma de educación popular (Nadeau, 2012, p. 34).

Las mujeres organizadas de los años 80, apropian la educación popular como un espacio de reivindicación social, pero continúan realizando una crítica frente al lenguaje utilizado por Freire cuando se refiere a la opresión del hombre y del pueblo, afirmando que no se realiza un análisis a la opresión cultural que también vivían las mujeres. Inicialmente los movimientos sociales de Latinoamérica, donde estaban presentes las mujeres, reivindicaban a nivel comunitario, las luchas de los movimientos vecinales, denunciaban las necesidades inmediatas de las clases bajas en las principales ciudades, la lucha juvenil y de las minorías.

Estas luchas hicieron que las mujeres reflexionaran acerca de la opresión que ellas vivían socialmente: por ello el análisis giró en torno a la opresión de género, en donde se marginaba al negro, al hombre pobre y a la mujer. Es por ello que las educadoras implementaron, un análisis de género en sus procesos populares con la comunidad, el cual incluía un análisis de la división internacional del trabajo y la opción hacia el respeto y la aceptación racial.

La educación popular es una categoría más amplia, se enfoca en las relaciones de género y la educación popular feminista y en un análisis sobre la inserción de la opresión, de género, raza, clase, etc. Y amplía todo esto a las relaciones de poder y dominación y a todas las luchas (Nadeau, 2012. p. 34). La educación popular, en tanto lucha de género, se preocupa por evidenciar, que la opresión social y cultural que se vive tiene características de raza, clase y género, generando una doble opresión. La educación popular feminista identifica la desigualdad social para así construir una alternativa a esa opresión, es decir hacer un cambio cultural en la formas de concebir a las mujeres que estaban subordinadas y que necesitaban una reivindicación por la libertad de sus cuerpos y su papel en la comunidad.

La educación popular que desarrollan las mujeres parte de lo cotidiano, lo cual permite ver cómo el sujeto se comporta de determinada manera, pero no es solo lo material lo que lo determina, sino también su subjetividad, la manera que este se ve a sí mismo y se refleja hacia los demás; es por ello que se enfoca en observar al sujeto, mediante su experiencia, sus pensamientos, temores, pasiones, costumbres. Se necesita conocer en este caso a las mujeres, para poder generar un proceso más consciente.

La apuesta que tiene el CPC, desde Fasol, es propiciar y permitir que las mujeres se reconozcan a sí mismas, como sujetos de "poder", que sean sujetos políticos y críticos referente a su quehacer, su cotidianidad y que ellas mismas tengan la capacidad de tomar decisiones, de ser dueñas de su corporalidad y construir en comunidad (Avendaño, 2008).

La Escuela de Formación de Mujeres Populares, es entonces el siguiente paso dado por el CPC y por FASOL en la necesidad de brindar mayores

elementos a las mujeres y promover con ellas su empoderamiento; resaltando dos elementos importantes: El “Empoderamiento”, término que proviene del discurso de la perspectiva de género y “Mujeres Populares”, expresión con la cual se pretende identificar a las mujeres del proyecto, como mujeres cuyo origen social y compromiso político las hace “populares” (Avendaño, 2008, p. 52).

Una de las apuestas del CPC Fasol está enfocado al “empoderamiento de las mujeres” centrándose en la formación política y cultural desde una perspectiva de género, con el fin de que las mujeres participantes se reconozcan como mujeres de derechos sociales y ciudadanas que intervengan en la transformación de las prácticas culturales impuestas por una sociedad patriarcal, por ello la importancia de potenciar la formación de dichas mujeres (Avendaño, 2008).

La experiencia de las mujeres en el Centro de Promoción y Cultura

Para mostrar los resultados de la experiencia de los grupos de mujeres involucrados en el CPC, se dará cuenta de un “antes” y un “después”, en los que serán las mujeres mismas quienes presentarán los cambios que vivieron durante el proceso; cambios que se sistematizaron con la técnica de la entrevista. Esta estrategia permitirá comprender cómo se concebían las mujeres previamente a su participación en los procesos y cómo se conciben de una forma distinta a partir de estos.

Para contextualizar la reflexión de las mujeres participantes, es oportuno reflexionar en torno al género, Tradicionalmente se concibe ‘género’ como la diferenciación vaga que existe entre mujer y hombre, refiriéndose específicamente al aspecto biológico. Esto trae consigo varios problemas; por ello, Joan Scott (2008) propone revisar el término, asumiendo que género se puede entender desde múltiples facetas de las relaciones humanas. Si bien el género tiene que ver con un cúmulo de las relaciones sociales, las repercusiones que tiene la sociedad, la cultura y la historia, posibilita una transformación constante del género, de esta forma podemos entender que los roles de género, como se creía tradicionalmente, en que la mujer realizaba las tareas de la casa y el hombre trabajaba, quedan reemplazados por una asunción distinta, según Scott, los roles se han construido socialmente y por tanto están sujetos al cambio (2008, p. 27).

Entre las muchas categorías que se pueden analizar dentro de los estudios de género, en este artículo nos limitaremos a mostrar el cambio de la categoría *ser mujer* en las mujeres del CPC. *Ser mujer* se puede entender como una categoría que se instaura en los imaginarios de cada sociedad, en otras palabras, hace parte de los cúmulos culturales

de sociedades específicas. Por ejemplo el *ser mujer*, en distintas sociedades, se refiere a los papeles o roles que desempeñan las mujeres en la cotidianidad.

Colombia no es ajena a estos roles y estandarizaciones de las actividades de la mujer. Ahora bien un análisis del “antes” de la concepción de ser mujer se remite al análisis de las concepciones de las mujeres, que parten de sí mismas y que logran mostrar una idea clara de lo que significa *ser mujer*.

Tradicionalmente se concibe que las mujeres están sometidas a cierto tipo actividades y papeles dentro de la casa y la familia, cualquier forma distinta de concebir ello significaba una falta grave a los estándares concebidos, como se logra ver en la siguiente entrevista:

Mi mami me decía que era una marimacho porque me gustaban todos los juegos de hombres, el juego de los cinco huecos, las monedas las bolas el trompo, bueno las escondidas, eso sí era normal, pero más que todo los juegos de hombres que a mí me encantaban, pero a mí me pusieron dizque yo era marimacho por eso, pero esas son las cosas los momentos que más me marcaron la infancia, la verdad no conocí muñecas las muñecas eran mis hermanos, mis hermanas. Me tocaba en vivo y en directo criar a mis hermanos (entrevista, 2014).

Es común encontrar apreciaciones como esta en la sociedad. Por ejemplo que los niños no lloran o que las mujeres son aquellas quienes deben mantener la casa limpia y ordenada, o que el niño viste de azul y la niña de rosa, etc. Cualquier posibilidad de cambio o de gusto distinto crea una tensión entre los que se debe hacer y lo que se quiere hacer; esto trae consigo maltrato de distintos tipos hacia las mujeres, así como distintos tipos de violencias y discriminaciones.

Cuando yo era joven, cuando tenía unos 15 años, yo para poder trabajar tuve que ser niño, tuve que disfrazarme de niño para poder buscar mi sustento, porque como niña la sociedad no me dejó vivir entonces desde allí empecé a ver que nosotras las mujeres se nos son negadas muchas cosas (entrevista, 2014).

En lo narrado se puede observar una de tantas violencias y discriminaciones que viven las mujeres día a día, ya que algunas labores o trabajos no están bien vistos para las mujeres, y el hecho de que una mujer tenga que subsistir por sí sola realizando tareas socialmente designadas para los hombres, le obliga a cuestionar su propia identidad.

Otro tipo de discriminación es el hecho de concebir a la mujer como débil o como poseer un estatus menor al que se le otorga tradicionalmente al hombre, como sujeto de fuerza e inteligencia, superior a la mujer.

Cuando mi papá supo que mi madre estaba embarazada de una mujer, me negó, cuando ella estaba en el alumbramiento no fue, no me quiso mirar por ser mujer, él quería un hombre un varón, fui discriminada por ser mujer, me quedaba en la casa a hacer oficio porque el estudio era para mis hermanos, no para mí (entrevista, 2014).

La discriminación que se ejerce contra las mujeres es histórica y opera desde prácticas, como la que se observa en el anterior testimonio, en el que nacer mujer ya suponía una desventaja para sí misma y para su familia. La figura del varón tiene más valor en la concepción normal de la familia. Cabe resaltar que esta categoría está en constante disputa, no solo porque pone en duda la lectura binaria de los roles, sino por su denuncia de las desigualdades latentes en una sociedad claramente patriarcal. Los roles y las actividades son diferenciadas para los hombres como para las mujeres, lo que obliga a la mujer a enfrentarse constantemente frente a la sociedad, sin embargo debido a su condición pre-instaurada la mujer no le queda más que callar y aguantar.

Mi mami por ejemplo a mi hermano, mi mami casi que no lo mandaba a hacer nada a nosotras nos tocaba, o sea, servirle, nos tocaba, muchas veces hasta tenderle la cama a y cosas así y él se crio un poco así, y hoy en día como él vive ahora con nosotras. Yo le digo a mi mami, “mami, si ve, por no haberlo enseñado”, y a mí por ejemplo me daba mucha rabia que me mandaran a servirle la comida a él cuándo él llegaba y yo decía pero por qué tengo que ser yo, o sea a mí sí me daba mal genio (entrevista, 2014).

En otro testimonio se afirma:

A mí me daba mucha pena ir por allá con el canasto a vender las arepas, pero yo iba, porque decía en cuando sea pa’ la comida de los niños, porque él se iba lejos cuando no tenía trabajo. Se fue otra vez para el Huila a trabajar por allá con los hermanos en un camión (entrevista, 2014).

Los roles, como una forma de discriminación de la mujer y el mantenimiento de unas formas de *ser mujer*, son claramente representados por cada una de las mujeres entrevistadas de CPC. La distinción binaria entre hombre y mujer, y la imposición del papel de ama de casa, son culturalmente válidos para todos y todas; por ello estas mujeres entrevistadas habían constituido su forma de ser mujer como tradicionalmente se la concibe. El proceso de educación popular del CPC les ayudó a estas mujeres a cambiar el sentido de *ser mujer*, transformando sus prácticas cotidianas y mostrando una nueva forma de actuar sobre la sociedad como mujer, lo que se evidencia en los testimonios de las mujeres que participaron en los procesos formativos del CPC.

Yo siempre digo que yo volví a renacer volví a renacer desde el día que me encontré conmigo misma, con mi ser mujer, y desde cuándo hace eso, digamos que hace 18 o 20 años, porque ya empiezo a ver que yo sirvo para

otras cosas. Cuando ya me reconozco, yo digo que yo volví a nacer desde ahí, y que ese es el hecho grande para mí: que yo quisiera seguir trabajando con mujeres que no se visibilicen solamente porque son mamás, porque son esposas, porque son las tías, porque son las hermanas, sino porque son ellas mismas, ese es ese hecho. Me vi ahí y pues claro, todo el proceso de formación fue todo el proceso de al fin salir de mi casa, el proceso de decirle a mi familia no es que yo no soy sola aquí, todos tenemos responsabilidad (entrevista, 2014).

En otro testimonio:

La vida me enseñó a defender las cosas a la mala con la guerra con la violencia. O tengo o tengo. Entonces acá era a otra manera que ellas me enseñaban que era de otra manera que la vida tocaba cambiarla para mejorar otras cosas, y ahí pues yo hice un cambio drástico también yo en mi vida. También aprendí que las cosas en la vida se ganan a la buena luchando y organizándose uno puede conseguirse más cosas no (entrevista, 2014).

Otra entrevista comparte:

Cuando yo entré a la confirmación con las Javerianas, me encontré como con un Jesús muy aterrizado en la realidad con en unos grupos donde de todas maneras se vivía tanto el compartir y había tanta alegría, o sea, eso finalmente hizo tanta raíz en mí que yo vi que eso era como, que yo me tenía que comprometer con algo más allá, y entonces fue cuando yo decidí porque al final de la confirmación a uno le proponían que uno hiciera otro tipo de trabajo que se volviera catequista, y entonces a mí me pareció que eso lo que tenía que hacer, y digamos es lo que me ha mantenido todos estos años, porque imagínate yo tenía quince años cuando me inscribí a la confirmación (entrevista, 2014).

Dados los testimonios, sería imposible pasar por alto el proceso tan significativo que ha sido para estas mujeres el pertenecer al CPC. En principio la educación popular, a través del CPC, ha ayudado a las mujeres, que antes se sentían identificadas en unas dinámicas estandarizadas por la sociedad, a relacionarse de una forma distinta con el mundo, con la familia y consigo mismas.

A través de los procesos de educación popular, no solo se ha transformado la realidad de las mujeres, sino que han sido las propias mujeres quienes han mantenido los procesos educativos en el CPC. La educación popular entonces amplía la forma de concebir el papel del maestro y del estudiante. La praxis marxista, que se expuso anteriormente, logra mostrar cuando estas mismas mujeres, a través de lo que aprendieron, continuaron con el proceso. Hoy en día son ellas mismas quienes mantienen los procesos.

Aquí en Fasol se convirtió en algo fundamental, el ir a las casas de las mujeres, o sea no traer tanto a las mujeres a este espacio que también tenemos que ocuparlo y cuidarlo y todo eso; pero, el ir a las casas de las mujeres es un elemento que va generando en ellas relaciones distintas porque el hecho que yo abra mi pieza o mi cuarto o mi casa finalmente a las demás, eso ya genera como unos lazos distintos (entrevista, 2014).}

En otro testimonio:

Yo llegue allá y había un núcleo; en ese entonces lo tenía Dora Pineda, y yo llegue ahí y empezamos a charlar. Yo las veía que llevaban mercados y que tenían una cosa para darle a uno, o sea era un mercado comunitario, y todos los martes llegaban y le entregaban a uno eso o si no lo del huevito que llevaban todas y lo entregaban en su cajita de huevos. Me parecía que todas estas mujeres eran como unidas, jalan para el mismo lado. Me gustó la unión de ellas, y entonces empezaron a tocar un tema en específico; de pronto ella llevaba un taller preparado, entonces se podía hacer se hablaba más de cosas, como por ejemplo, sobre la mujer popular. Cuando vi lo que el núcleo medio tenía que darme, entonces empecé a tomar con Trini Montesinos. Empecé a tomar otras clases; eso se llamaba de coordinadora, no recuerdo exactamente; pero para eso había que prepararse exactamente un año. Trini dictaba sus talleres en la semana aquí en Fasol, y yo empecé a ir a los talleres. Era lo mismo, era ver lo mismo pero como ya más amplio más profundo, y ya una vez metido ahí, una le cogió el gusto, o sea eso te envuelve y te va exigiendo (entrevista, 2014).

El sentido de compromiso y pertenencia que expresan las mujeres en estos testimonios se explica, según Arnaiz en los siguientes términos:

Los núcleos y trabajo colectivo contribuyen a establecer lazos fuertes que permiten formar lazos de camaradería con el fin de que se rompan las dinámicas individualistas. Ellas desarrollan capacidades cuando se juntan y tienen potencialidades evidentes para transformar sus entornos, con esas potencialidades a partir de la toma de conciencia, las mujeres populares recrean el mundo, y transforman su condición y posición en la sociedad (Arnaiz, 2012, p. 10).

La categoría ahora de mujer ha cambiado a mujer popular. Su *ser mujer* se encuentra atravesado no solo por unos roles específicos, sino que dichos roles se han transformado y han ocupado una posición política que concluye en la posibilidad de ayudar a otras mujeres y de continuar los procesos que las han transformado. Son de suma importancia los aportes de las mujeres del CPC Fasol para caracterizar lo que se entiende como mujer popular, una cuestión en la que todas se encuentran, aunque sus ópticas, sus subjetividades y énfasis sean distintos.

Conclusiones

La construcción del ser mujer de las mujeres de base del Centro de Promoción y Cultura se ha transformado de acuerdo con las situaciones vividas, como el lugar de nacimiento, el hecho de ser la hermana mayor o menor dentro de una familia, la edad en la que se casaron, entre otras. Las experiencias de cada una de las mujeres convergen en la organización y aportan a la construcción colectiva de la categoría de mujeres populares.

Las mujeres entrevistadas del CPC reconocen que han vivido violencia simbólica, patrimonial, de género, pero que no siempre fueron conscientes de ello. La desnaturalización de las lógicas violentas y patriarcales les permitieron cambiar la percepción que tenían de sí mismas. El empoderamiento, la formación política y el rescate del cuidado y escucha de sí mismas han sido los espacios que les ha ofrecido el proceso para profundizar la percepción de lo que significa *ser mujer*.

La exigencia de sus derechos hace parte de esta constante construcción. Los aprendizajes de las mujeres tuvieron como finalidad transformar las realidades desiguales. Entre estas se encuentra la exclusión social en sus diferentes esferas, en las que se ve una profunda discriminación; primero por ser mujeres, y segundo, por vivir en barrios marginados, violentos y en situación de pobreza. En los procesos formativos se buscó también que las mujeres desarrollasen herramientas pedagógicas que les permitieran pensar de una manera distinta su condición de mujeres y el entorno en que se desenvuelven.

La formación política de las mujeres del CPC, en diálogo con sus propias experiencias, les permitió reconocerse como mujeres populares, y el aprendizaje de las comunidades, encabezadas por las mujeres, se dio de manera recíproca, es decir, las mujeres se educaron y educaron a otras y otros.

Referencias textuales

Avendaño, Marisol. (2007). *Memorias del camino, reconstrucción histórica del Centro de Promoción y Cultura 1978-2003*. Bogotá D.C: Codice Ltda.

Avendaño, Marisol. (2008). *Saberes y prácticas pedagógicas del Centro de Promoción y Cultura* (Proyecto de investigación) Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Avendaño, M. (2012). *Centro de Promoción y Cultura sistematización, consulta: situaciones vividas por las mujeres de la UPZ 80, 81, y82, de la localidad de Kennedy Bogotá y su relación con el conflicto armado colombiano*. Bogotá: Centro de Promoción y Cultura.

- Cendales, L; Mejía, M.-R. y Muñoz, J. (eds.) (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Ghiso, A. (2005). *Una forma de intervenir el mundo*. Bogotá: Dimensión Educativa
- Mejía, R. (2012). *Pedagogías en y desde la educación popular un asunto central para la construcción del poder desde el sur*. Bogotá: La piragua
- Nadeau, D. (2012). Educación popular feminista. El Aquerrale Summerfall,. Recuperado de <http://journals.lib.washington.edu/index.php/aquelarre/article/viewFile/13496/11846>.
- Rouquié, A. (1989). *América Latina: introducción al extremo occidente*. México: Siglo XXI editores.
- Scoot, J. (2008). *Género e historia; México*: Fondo de Cultura Económica.
- Torres, A. (1999). *Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. (2007). *La Educación Popular: trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Buho.

