



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de investigación: Laboratorio Socio-Educativo (LABSOEDU)

**CONSTRUCTO TEÓRICO SOCIOEDUCATIVO PARA LA PROMOCIÓN DE LA
PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LA MUJER RURAL AFRODESCENDIENTE EN LOS
CORREGIMIENTOS BELÉN Y BALSILLA DEL MUNICIPIO SAN JUAN DE URABÁ,
COLOMBIA**

Tesis doctoral para optar al grado de Doctor en Educación

Autora: Yuly Andrea Ramírez Osorio
Tutora: María de la Paz Silva Batatina

Caracas, julio de 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



N° 20260134-57-585

ACTA

*Nosotros, el jurado examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 24 de noviembre de 2025, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la tesis titulada: **Constructo teórico socioeducativo para la promoción de la participación política de la mujer rural afrodescendiente en los corregimientos Belén y Balsilla del municipio San Juan de Urabá, Colombia**, presentada por el (la) ciudadano (a): **Yuly Andrea Ramírez Osorio**, titular del pasaporte N°AY100079 del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **Aprobada**.*

OBSERVACIONES:

Es un trabajo novedoso, creativo que integra la trilogía como mujer, docente e investigadora. Emerge el compromiso con la educación afrocolombiana. Se destaca la rigurosidad metodológica sustentada en el método narrativo de manera impecable. Constituye un aporte significativo para el debate académico, con hallazgos sustantivos desde la perspectiva sociológica, pedagógica, de género y participación de la mujer en asuntos políticos. La investigación busca promover y fortalecer el ejercicio de una ciudadanía crítica y el empoderamiento comunitario, a través de la integración escuela - comunidad. Se sugiere su publicación y divulgación de la tesis en eventos y literatura de carácter académica.



Dra. Maria de la Paz Silva B.
C.I. N.- 4356719
(Tutor)



Nancy Ojeda
C.I. V.12783458



Julio Salas
C.I.V-14687607



Robert Rodríguez
C.I.V-14687607



Noemi Frías
C.I.V.4167538

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:



2 026013 457585

Dedicatoria

A las siete mujeres que caminaron conmigo este proceso y que, con generosidad y confianza, me compartieron sus historias de vida. Gracias por abrirme la puerta a sus memorias, a sus luchas internas y colectivas, a sus sentires y silencios.

En cada una de ustedes encontré una fuerza entrañable que me enseñó, más allá de los libros, lo que significa ser mujer, negra y rural en este país. Las admiro profundamente. Gracias por agudizar mi mirada y mi sensibilidad hacia la esencia de cada etapa vivida, por mostrarme que dentro de un mismo género pueden habitar múltiples dolores y esperanzas, por recordarme que la vida se sostiene, muchas veces, desde el coraje de lo cotidiano.

A Nubia Faenza Palacios, porque en ti encontré lo que la academia sólo había alcanzado a nombrar, por ser la personificación de la imagen romántica que construyó en mí el paso por la universidad pública. Conocer tu historia, tu pensamiento y tu forma de estar en el mundo me dio una nueva dimensión de lo que significa ser negra con dignidad, con ternura, con fuerza. Gracias por enseñarme, con tu sola presencia, que ser negra es un acto de belleza, de poder y de amor. Te llevo en el corazón, mujer Nuquiseña.

A mis compañeras y compañeros de la institución educativa de San Juan de Urabá, porque gracias a ustedes descubrí un territorio que me era ajeno y que hoy siento cercano. Me enseñaron a mirar con otros ojos, a escuchar con más atención y a querer desde el respeto. Ustedes hicieron que el Urabá dejara de ser un lugar en el mapa y se convirtiera en una experiencia viva, en un afecto, en una pertenencia.

Agradecimientos

A mi madre Amparo, a mi hermana Denis, a mi hermano Andrés, a mi cuñada Aidé y a mis sobrinas Isabela y Sofía, por su amor constante, por respetar mis tiempos, por comprender mis elecciones y acompañarme desde el afecto y la paciencia en este trayecto personal y académico. Su presencia ha sido el refugio sereno desde el cual pude sostener este proceso.

A mi padre Orlando, porque desde mi niñez sembró en mí la certeza implícita de que estudiar es también una forma de libertad. Gracias por impulsarme a conocer, a preguntar, a ir más allá de los márgenes, a no conformarme con las respuestas fáciles. Tu voz ha sido brújula y aliento en los momentos de mayor cansancio. A las mujeres que integran mi mundo familiar y mi círculo íntimo, ese espacio de confianza donde florece lo que soy. Gracias por enseñarme que lo cotidiano también es político, que los vínculos son una forma de sostener la vida, que el cuidado es una forma de resistencia.

A Martha Edith, compañera de doctorado, con quien compartí este camino académico. Gracias por caminar a mi lado, por el apoyo mutuo, por los aprendizajes compartidos y por la complicidad que se construyó desde el estudio, la conversación y la experiencia.

A mi asesora de trabajo de grado María de la Paz, por orientarme hacia un método que me permitió acercarme con sensibilidad y respeto a las mujeres afrodescendientes rurales del Urabá antioqueño. Gracias a su guía, afiné la mirada para comprender sus resistencias cotidianas, sus horizontes de esperanza y la profundidad con que habitan el territorio, reconociendo también en sus voces una parte de mí.

Tabla de contenido

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iv
Lista de tablas	ix
Lista de figuras	x
Resumen	xi
Abstract	xii
Introducción	13
CAPÍTULO I	16
MUJER AFRODESCENDIENTE RURAL	16
Propósitos de la investigación	19
Propósito general	19
Propósitos específicos	19
Justificación	¡Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO II	23
APORTES TEÓRICOS Y EPISTÉMICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LA MUJER AFRO EN UN CONTEXTO RURAL ESPECÍFICO	23
Antecedentes de la investigación	23
En el ámbito nacional	23
En el ámbito internacional	26
Referentes teóricos.	29
Lugar de enunciación	29
Cómo nombrar: ¿negro, afrodescendiente, afrocolombiano?, ¿afro?	29
Afro descendencia	30
Afrocolombianidad	32
Mujer	34
Mujer afro	36
El espacio rural	38
Educación	40
Enfoque interseccional	41
Teoría decolonial	43

Participación política y ejercicio de la ciudadanía	46
Marco legal.	48
Consideraciones éticas en la investigación	51
CAPÍTULO III	54
PERSPECTIVA EPISTE-METODOLÓGICA	54
Supuestos ontológico, epistemológico, metodológico, axiológico y teleológico	55
Marco metodológico	57
Desarrollo metodológico	57
El método	58
Diseño de la investigación	59
Fase inicial y de diseño	61
Fase de ejecución	61
Fase de interpretación	62
Fase de divulgación	63
Escenario de estudio	64
Actores de la investigación	64
Técnicas e instrumentos de recolección de información	66
Entrevista en profundidad	66
Análisis documental	67
Criterios de rigor y calidad: auditabilidad, credibilidad, transferibilidad	67
Credibilidad	68
Auditabilidad	68
Transferibilidad	69
Triangulación	70
Proceso de interpretación de la información	70
Proceso de teorización	71
CAPÍTULO IV	74
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	74
Desarrollo del análisis	75
Presentación de las informantes clave	81
Entrevistada 1 (D1)	81
Entrevistada 2 (M2)	82

Entrevistada 3 (E3)	82
Entrevistada 4 (I4)	83
Entrevistada 5 (L5)	84
Entrevistada 6 (N6)	85
Entrevistada 7 (A7)	86
Ubicación contextual	88
Nodo temático 1. Representaciones del Urabá antioqueño: territorio vivido, memoria fragmentada y orgullo ancestral	92
Nodo temático 2. Reconocimiento identitario y autoidentificación como mujeres afrodescendientes en el Urabá rural	99
Nodo temático 3. Desigualdades persistentes y potencias colectivas: experiencias de exclusión, discriminación y apoyo en la participación política	103
Nodo temático 4: Voces y caminos de participación: aportes y oportunidades de las mujeres afrodescendientes rurales en las decisiones que transforman sus territorios	114
Nodo temático 5. Formación política en la escuela: entre la omisión institucional y la siembra de conciencia ciudadana femenina	124
Nodo temático 6. La enseñanza escolar de la política como herramienta de empoderamiento y transformación social	128
Nodo temático 7. El rol transformador de la institución educativa en la formación política de las mujeres afrodescendientes rurales	131
CAPÍTULO V	137
MUJERES AFRODESCENDIENTES RURALES.	137
CONSTRUCTOS INTELECTUALES DESDE LA INTERSECCIONALIDAD,	137
EL TERRITORIO Y LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA	137
Constructos teóricos	138
Identidad territorial, reconocimiento, memoria y pertenencia	138
Solidaridad entre mujeres. Redes de cuidado, género y agencia colectiva	140
Derechos humanos. Educación política y ciudadanía crítica	143
Generación de empleo. Emprendimiento, autonomía y desarrollo territorial	145
Socialización de la investigación	147
Presentación de los hallazgos y recepción de las participantes	148
Realimentación y nuevos aportes de las participantes	148
Implicaciones éticas y políticas de la devolución de resultados	149

Vínculos, redes y proyección comunitaria	149
CAPÍTULO VI	151
REFLEXIONES FINALES	151
Referencias	152
Anexos	169

Lista de tablas

Tabla 1	Participantes y codificación para el estudio	61
Tabla 2	Tabla de especificaciones	77
Tabla 3	Proceso de análisis narrativo	79
Tabla 4	Información de las participantes sociales	86
Tabla 5	Matriz de análisis: Representaciones del Urabá antioqueño	91
Tabla 6	Matriz de análisis: Reconocimiento identitario	99
Tabla 7	Matriz de análisis: Desigualdades y potencias colectivas	104
Tabla 8	Matriz de análisis: Voces y caminos de participación	114
Tabla 9	Matriz de análisis: Formación política en la escuela	124
Tabla 10	Matriz de análisis: Enseñanza escolar como herramienta	128
Tabla 11	Matriz de análisis: Rol transformador de la escuela	131

Lista de figuras

Figura 1 Fases de la investigación	59
Figura 2 Nodos temáticos.....	90
Figura 3 Constructos teóricos	137
Figura 4 Referentes académicos teoría decolonial.....	139
Figura 5 Referentes académicos Interseccionalidad y enfoque de género.....	141
Figura 6 Referentes académicos Derechos Humanos.....	144
Figura 7 Referentes institucionales de fomento de empresa.....	148
Figura 8 Evidencia de reunión virtual	149
Figura 9 Evidencia de socialización.....	149



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de investigación: Laboratorio Socio-Educativo (LABSOEDU)

Constructo teórico socioeducativo para la promoción de la participación política de la mujer rural afrodescendiente en los corregimientos Belén y Balsilla del municipio San Juan de Urabá

Tesis doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación

Autora: Yuly Andrea Ramírez Osorio

Tutora: María de la Paz Silva Batatina

Fecha: 12 julio de 2025

Resumen

Esta tesis doctoral, adscrita a la línea de investigación: Laboratorio Socio-Educativo (LABSOEDU), analiza la participación política de mujeres afrodescendientes rurales en los corregimientos de Belén y Balsilla, pertenecientes al municipio San Juan de Urabá, Antioquia-Colombia, territorio marcado por los conflictos armados, la exclusión étnica y desigualdades estructurales. Desarrollado desde el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método narrativo, utilizando como instrumentos de recolección de información el análisis documental y la entrevista a profundidad aplicada a siete mujeres docentes, lideresas, estudiantes y una figura pública, seleccionadas intencionalmente por su rol comunitario. Los hallazgos revelan que la participación política trasciende lo institucional, manifestándose en prácticas cotidianas de cuidado colectivo, resolución de conflictos e incidencia en espacios comunitarios. Simultáneamente, se identifica a la escuela rural como núcleo para promover la participación política mediante una resignificación curricular que integre saberes ancestrales y un enfoque interseccional que articule género-raza-territorio. A partir de estos hallazgos, se elaboraron cuatro constructos teóricos, destacando: la interseccionalidad y el enfoque de género como marco para comprender exclusiones cruzadas, la teoría decolonial en defensa del territorio, la importancia de la generación de empleo en la zona, y el valor democrático de la participación política no institucional. Se concluye planteando una propuesta socioeducativa situada en la que la escuela reconoce las voces y memorias de las mujeres afro-rurales, y, de esta manera, se transforma en espacio de formación ciudadana crítica. Esto implicó redefinir la participación política desde los márgenes, potenciando liderazgos femeninos que articulen educación, identidad étnica y justicia territorial en contextos rurales.

Descriptor: afrodescendencia, educación, mujer, participación política, ruralidad.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de investigación: Laboratorio Socio-Educativo (LABSOEDU)

Socio-educational theoretical construct for promoting the political participation of rural Afro-descendant women in the Belén and Balsilla districts of the San Juan de Urabá municipality

Tesis doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación

Autora: Yuly Andrea Ramírez Osorio

Tutora: María de la Paz Silva Batatina

Fecha: julio de 2025

Abstract

This doctoral thesis, ascribed to the research line Laboratorio Socio Educativo (LABSOEDU), analyzes the political participation of rural Afro-descendant women in the villages of Belén and Balsilla, belonging to the municipality of San Juan de Urabá, Antioquia-Colombia, a territory marked by armed conflicts, ethnic exclusion and structural inequalities. Developed from the interpretative paradigm, the qualitative approach and the narrative method, using documentary analysis and in-depth interviews applied to seven women teachers, leaders, students and a public figure, intentionally selected for their community role. The findings reveal that political participation transcends the institutional, manifesting itself in daily practices of collective care, conflict resolution and advocacy in community spaces. Simultaneously, the rural school is identified as a nucleus to promote political participation through a curricular resignification that integrates ancestral knowledge and an intersectional approach that articulates gender-race-territory. Based on these findings, eight theoretical constructs are elaborated, highlighting: intersectionality as a framework for understanding crossed exclusions, decolonial theory in defense of territory, and the democratic value of non-institutional political participation. It concludes by proposing a situated socio-educational model where the school recognizes the voices and memories of Afro-rural women, and in this way becomes a space for critical citizenship formation. This implies redefining political participation from the margins, empowering female leaderships that articulate education, ethnic identity and territorial justice in rural contexts.

Descriptors: Afro-descendants, education, political participation, rurality, women.

Introducción

La participación política de las mujeres afrodescendientes en contextos rurales constituye una temática de creciente interés en el campo de las ciencias sociales, los estudios críticos de género y la educación. En territorios como el Urabá antioqueño, caracterizados por desigualdades estructurales, memorias de conflicto armado, tensiones por el uso del suelo y una compleja configuración étnico-cultural, la presencia activa de mujeres afrodescendientes en escenarios de toma de decisiones ha sido subvalorada, invisibilizada o reducida a narrativas asistencialistas. Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas, dichas mujeres han construido formas de liderazgo, acción colectiva y participación política desde lo comunitario, lo educativo, lo cultural y lo institucional, reconfigurando sus lugares en la esfera pública y afirmando su participación como actores políticos.

Esta investigación se inscribe en un marco epistemológico interpretativo y se desarrolla mediante el método narrativo. Su propósito central es generar constructos teóricos desde la escuela para promocionar la participación política de la mujer afrodescendiente rural en el Urabá antioqueño, reconociendo su voz, sus trayectorias y su protagonismo en la construcción de ciudadanía. Para ello, se aplicaron entrevistas a profundidad a siete mujeres, la mayoría de ellas afrodescendientes, de distintas edades, roles y experiencias, quienes han desempeñado funciones significativas en sus comunidades como docentes, líderes sociales, estudiantes y autoridades locales. La selección de las informantes clave fue de manera intencional, atendiendo a criterios de representatividad territorial, diversidad generacional y reconocimiento comunitario.

A través del análisis narrativo de sus historias de vida se buscó comprender los sentidos que ellas otorgan a su participación política, los factores que la han posibilitado o limitado, las estrategias desarrolladas para incidir en la vida colectiva y los aprendizajes generados en ese proceso. En consonancia, se recurrió a un marco teórico interseccional, decolonial y territorial, que permitieron comprender la experiencia de estas mujeres desde múltiples dimensiones: étnico-racial, de género, rural, generacional

y política. La reflexión teórica y analítica se articuló con categorías como afrodescendencia, mujer, participación política, enfoque interseccional y teoría decolonial, permitiendo situar el análisis en un horizonte comprometido con la transformación social.

Metodológicamente, el trabajo se desarrolló desde una perspectiva ética, situada, en diálogo permanente con las voces de las participantes y respetando sus tiempos, saberes y formas de expresión. La narrativa fue comprendida como método y se siguió el proceso de recolección de información a través del dispositivo de comprensión de la experiencia, tal como lo señalan Bolívar (2002) y Galeano (2004), en la medida en que permite reconstruir sentidos desde la vivencia y otorga centralidad a los sujetos que han sido históricamente silenciados por las epistemologías dominantes.

El documento está estructurado en seis capítulos. En el capítulo uno se realiza la contextualización del fenómeno de estudio, precisando el problema de investigación, sus antecedentes, la formulación de los interrogantes y los propósitos, así como la justificación, que expone la pertinencia social, política y educativa del estudio. En el capítulo dos, se presenta la fundamentación teórica, que parte de la revisión de antecedentes nacionales e internacionales sobre la participación política de mujeres afrodescendientes y rurales, luego desarrolla las categorías teóricas centrales que guían el análisis. Posteriormente se incluyen los criterios éticos que orientaron el estudio.

El capítulo tres describe el enfoque metodológico adoptado, detallando el paradigma interpretativo, el método narrativo, el diseño cualitativo, el escenario de la investigación, los criterios de selección de las participantes, las técnicas empleadas para la recolección y el análisis de la información. En el capítulo cuatro se presentan los hallazgos a partir del análisis narrativo, destacando los nodos emergentes, las trayectorias de liderazgo, las formas de resistencia y participación y los desafíos enfrentados por las mujeres participantes en su camino vital y político.

El capítulo cinco contiene los constructos teóricos elaborados a partir de los hallazgos y en diálogo con el marco conceptual revisado. Estos constructos buscan contribuir a la reflexión pedagógica y política sobre la participación de las mujeres afrodescendientes rurales desde el ámbito educativo, entendiendo la escuela como un espacio estratégico para la formación ciudadana, el reconocimiento de la diversidad y la

promoción de liderazgos transformadores. Finalmente, el capítulo seis presenta las reflexiones conclusivas del estudio, así como un conjunto de acciones sugeridas orientadas a proponer líneas de intervención educativa y comunitaria que contribuyan al fortalecimiento de las capacidades de incidencia política de las mujeres afrodescendientes en el contexto rural.

De igual manera, se incluye la experiencia de socialización de resultados con las participantes de la investigación, desarrollada a través de la plataforma Zoom, en un espacio previamente concertado que garantizó condiciones éticas y de diálogo horizontal. En dicha jornada se expusieron los hallazgos construidos a partir del análisis narrativo, organizados en cuatro constructos teóricos: identidad territorial, solidaridad entre mujeres, derechos humanos y generación de empleo. Este encuentro, además de auditar colectivamente los resultados, permitió incorporar nuevos aportes que enriquecieron el análisis, reafirmando el carácter colaborativo y ético del conocimiento generado.

CAPÍTULO I

MUJER AFRODESCENDIENTE RURAL

La ciudadanía, entendida como un concepto político y social, ha sido históricamente objeto de exclusiones que responden a dinámicas estructurales de género, raza y clase. Como afirma Montoya (2009), la ciudadanía es un fenómeno dinámico, cuya expresión se ha desplazado de los marcos institucionales tradicionales hacia formas no convencionales de participación política, propias de sectores históricamente marginalizados. En este sentido, esta interpretación se aparta de las definiciones jurídicas formales y permite comprender el ejercicio ciudadano como una práctica situada, plural y, en muchos casos, silenciosa.

Durante siglos, grupos sociales como las mujeres, los esclavizados y los niños fueron excluidos de la categoría de ciudadanía, ya que esta estaba restringida a varones adultos, propietarios y con una participación activa en los asuntos públicos. La emergencia del pensamiento liberal en el siglo XVII propició avances parciales hacia la inclusión, que más allá de una trascendencia conceptual, estuvo permeada por el pensamiento ideológico. Para Lizcano (2012) “El concepto actual de la ciudadanía tiene sus raíces indudables en la ideología liberal-democrática y en el concepto de “Estado de Derecho” del siglo XIX” (p. 281).

En este proceso histórico, surgieron voces como la de Olympe de Gouges, quien, tras la Revolución Francesa, formuló la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana (Ramírez, 2015), abriendo paso a un pensamiento feminista que, desde el siglo XVIII hasta la actualidad, ha luchado por el reconocimiento de derechos civiles, políticos y sociales para las mujeres. En este contexto, se ha reivindicado no solo la igualdad entre los sexos, sino también la inclusión de las experiencias y derechos de las

personas racializadas, ampliando así las fronteras tradicionales del pensamiento feminista (Ramírez, 2015).

La politóloga Chantal Mouffe (2007) destaca que las luchas feministas no pueden desligarse de las demás reivindicaciones democráticas. En este sentido, la articulación de las demandas de mujeres diversas en términos de etnicidad, clase, edad, territorio, orientación sexual, ha sido fundamental para la construcción de una ciudadanía democrática plural, esta visión encuentra eco en los planteamientos interseccionales que reconocen la existencia de múltiples opresiones que se entrecruzan y configuran experiencias diferenciadas de exclusión y resistencia.

Particularmente, en el caso de las mujeres afrodescendientes, su ciudadanía ha sido limitada por razones de género, racialización y condiciones territoriales que han determinado su acceso desigual a los derechos sociales fundamentales. Según Estupiñán (2021), los términos afrocolombiano, afrodescendiente, raizal o palenquero aluden al origen étnico y a la identidad cultural que ha sido invisibilizada a través de la historia, pero que reclama hoy una dignificación de su humanidad y ancestralidad. En la misma línea, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) establece el Decreto 1122 de junio 18 de 1998, con el cual expide las normas asociadas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en la que se reconoce y protege la diversidad étnica y cultural colombiana.

De acuerdo con el Censo de 2018, 4.671.160 personas en Colombia se autorreconocieron como parte de esta población, con altas concentraciones en departamentos como Chocó, Valle del Cauca, Bolívar y Antioquia (DANE, 2018). En este último, las comunidades afrodescendientes han sido especialmente afectadas por el conflicto armado, lo que ha motivado la priorización de sus territorios dentro de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) (Gobernación de Antioquia, 2020).

Uno de estos territorios es San Juan de Urabá, un municipio ubicado en la subregión del Urabá antioqueño, cuya zona rural comprende 37 veredas y seis corregimientos. Los corregimientos de Belén y Balsilla, epicentros de esta investigación, son habitados mayoritariamente por población afrodescendiente, con una fuerte tradición

pesquera, agrícola y ganadera, afectado por dinámicas estructurales de escasez de recursos, exclusión educativa, violencia y patriarcado.

En este contexto, las mujeres de estos corregimientos, aunque representan el 58% de la población, tienen una baja presencia en espacios de participación política formal. Las condiciones socioeconómicas precarias, la persistencia de estructuras patriarcales, la escasa oferta de educación superior y los efectos del conflicto armado han limitado su ejercicio pleno de ciudadanía. La mayoría de ellas son amas de casa, trabajadoras informales en fincas plataneras o empleadas domésticas. Un pequeño porcentaje accede a la educación superior, a pesar de la presencia del SENA y de centros universitarios en municipios cercanos como Turbo y Apartadó (Plan de Desarrollo Municipal de Antioquia 2016–2019).

Sin embargo, desde una perspectiva interpretativa y situada, se observa que algunas mujeres del corregimiento despliegan maneras de participación política que difieren de los modelos convencionales. Estas expresiones se reflejan en acciones cotidianas, como el cuidado comunitario, la resolución de conflictos entre vecinos o su involucramiento en asociaciones locales. Sobre estas formas de procedencia, resulta pertinente recurrir al concepto de ciudadanía democrática, tal como lo plantea Sánchez (2008), quien sostiene que “La ciudadanía democrática radica en educar a los ciudadanos y ciudadanas, orientarlos en la cultura cívica, desarrollar como estrategias reales, no simulacros, la propia participación, el diálogo y también el conocimiento de las instituciones públicas” (p. 3). Este enfoque permite comprender cómo estas prácticas cotidianas constituyen expresiones legítimas y significativas de ciudadanía, enmarcadas en un proceso de formación cívica que trasciende las conveniencias tradicionales de participación política.

En este orden de ideas, se hace imprescindible interrogar las maneras en que estas mujeres, en un contexto excluido y excluyente, configuran formas alternativas de ciudadanía y participación política. Ante situaciones de conflicto armado, las mujeres enfrentan considerables barreras jurídicas y socioculturales que restringen el pleno ejercicio de sus derechos, no obstante, en Colombia, cuentan con un marco jurídico de apoyo significativo. El Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, integrado a la legislación nacional a través de la Ley 742 de 2002, ofrece protección en aspectos

relacionados con la protección de los derechos de la mujer, haciendo énfasis en los principios de criterios de verdad, justicia y reparación (Londoño, 2009).

Complementariamente, la Ley 581 de 2000, mencionada por Londoño (2009), subraya en su Art. 10 la importancia de la educación para fomentar la igualdad de género y la promoción de los valores femeninos. En este sentido, la educación se erige como una herramienta esencial para alcanzar la equidad, en términos de acceso a oportunidades, también como espacio para el reconocimiento y fortalecimiento de las capacidades ciudadanas de las mujeres afrodescendientes.

Desde este panorama descrito, surgen las siguientes interrogantes de la presente investigación:

¿Cuál ha sido la dinámica política en el Urabá Antioqueño desde el año 1990 hasta la actualidad?

¿Qué percepción tienen las mujeres de los corregimientos Belén y Balsilla, ubicados en el municipio San Juan de Urabá, acerca de los patrones de discriminación que impiden su accionar como sujetos políticos?

¿De qué manera participan políticamente las mujeres de los corregimientos Belén y Balsilla?

¿Cuál es la función que desempeña la escuela en la participación política de las mujeres que viven en los corregimientos Belén y Balsilla?

Propósitos de la investigación

Propósito general

Generar constructos teóricos, desde la escuela, para promocionar la participación política de la mujer afrodescendiente rural en los corregimientos Belén y Balsilla del municipio San Juan de Urabá.

Propósitos específicos

Describir la dinámica política en el Urabá Antioqueño durante los últimos 30 años
Interpretar la percepción que tienen las mujeres de los corregimientos Belén y Balsilla acerca de los patrones de discriminación que impiden su accionar como ciudadana

Analizar las prácticas de participación política de la mujer rural, con base en las prácticas no tradicionales de ciudadanía democrática, específicamente en los corregimientos Belén y Balsilla

Co-construir los significados que las mujeres afrodescendientes rurales atribuyen al papel de la escuela en relación con su participación política en los corregimientos de Belén y Balsilla, en el municipio de San Juan de Urabá.

La presente investigación se justifica desde una perspectiva social, académica, política y epistémica. Su pertinencia radica en la necesidad de visibilizar y comprender las formas diversas de participación política de las mujeres afrodescendientes en contextos rurales. En el caso particular de los corregimientos Belén y Balsilla, en San Juan de Urabá, el accionar político de las mujeres se inscribe en escenarios comunitarios, educativos y familiares, más allá de los canales institucionalizados de representación y gobierno, lo cual demanda un abordaje interpretativo y narrativo que reconozca sus voces, trayectorias y significados propios.

Al promover la inclusión de un sector tradicionalmente marginado, la investigación contribuye a una democracia más representativa, plural y legítima. La voz de estas mujeres es esencial para que las políticas públicas reflejen la diversidad y las necesidades de toda la población.

Desde el punto de vista social, la investigación permite aportar a la reconstrucción de memorias individuales y colectivas de mujeres afro que han sido invisibilizadas en los relatos oficiales sobre lo político. Las participantes de este estudio docentes, líderes comunitarias, madres de familia, estudiantes y autoridades locales son portadoras de saberes y prácticas que cuestionan las formas tradicionales de participación ciudadana y democracia, quienes abren paso a opciones de acción política que emergen desde lo cotidiano, lo relacional y lo situado en el territorio, e irrumpen desde esa fuerza ancestral que espiritualmente las acompaña para desafiar la subalternización.

En el plano académico, esta investigación contribuye a los estudios afrodiaspóricos, entendido como un proyecto humanista que refleja la voluntad de vida (Valencia-Angulo, 2019) por la dignificación del ser humano africano y sus descendientes; partiendo de los planteamientos hechos por feministas interseccionales

y decoloniales, al articular categorías como género, raza, clase, territorio y participación política. Siguiendo a Crenshaw (1989) y Collins (2009), se parte del reconocimiento de que las mujeres afrocolombianas rurales enfrentan múltiples sistemas de opresión que no pueden ser analizados de manera aislada, sus formas de resistencia deben ser comprendidas desde una lectura interseccional que recupere su experiencia histórica y cultural específica. A su vez, se retoma el enfoque narrativo como herramienta epistemológica válida para reconstruir la subjetividad política de mujeres que han sido sistemáticamente excluidas de los relatos canónicos de la ciencia social.

Desde el punto de vista político, el estudio se alinea con los mandatos de justicia social y reconocimiento presentes en instrumentos nacionales e internacionales como la Ley 70 de 1993, la Ley 1257 de 2008, el Acto 005 de la Corte Constitucional (2009), y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 5 (Igualdad de género) y el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas). Pese a estos avances normativos, los informes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2012) y de la Comisión de la Verdad (2022) coinciden en señalar que las mujeres afrodescendientes continúan enfrentando barreras estructurales en el ejercicio de sus derechos políticos y civiles, sobre todo en zonas rurales afectadas por el conflicto armado, el racismo y el patriarcado.

Así mismo, el constructo teórico y las estrategias derivadas de esta investigación permitirán fortalecer las capacidades de liderazgo, la conciencia política y las habilidades de incidencia de las mujeres rurales afrodescendientes, facilitando su acceso a espacios de poder y decisión.

La investigación se alinea directamente con varios ejes y objetivos estratégicos del Plan Decenal de Colombia, en cuanto a:

- Equidad y superación de la desigualdad: La promoción de la participación política de un grupo históricamente marginado como las mujeres rurales afrodescendientes es fundamental para alcanzar una sociedad más equitativa y justa, uno de los pilares de cualquier plan de desarrollo nacional.
- Desarrollo sostenible y territorial: La participación activa de las comunidades locales, incluidas las mujeres, es crucial para el diseño e implementación de estrategias

de desarrollo que sean pertinentes a las realidades territoriales y que promuevan la sostenibilidad ambiental y social.

- Fortalecimiento institucional y democrático: Al fomentar la participación ciudadana y empoderar a los grupos minoritarios, la investigación contribuye al fortalecimiento de las instituciones democráticas y a la gobernabilidad local.

Finalmente, desde una perspectiva epistémica, el estudio cuestiona las jerarquías de saber que han deslegitimado las formas de conocimiento situadas, orales y comunitarias, propias de las mujeres afrodescendientes rurales. Al optar por el método narrativo, se asume una postura crítica frente al conocimiento positivista y se reconoce el valor político y transformador de los relatos de vida como forma legítima de producción de saber. Como lo señala Bolívar (2002), narrar no es solo contar: es construir sentido, resignificar la experiencia y producir conocimiento social desde la vivencia encarnada.

En suma, esta investigación busca aportar a la transformación de imaginarios, políticas y prácticas que sostienen la exclusión estructural de las mujeres afrocolombianas en el ámbito político, proponiendo una mirada contextualizada, interseccional y narrativo-crítica que dignifique sus voces y reivindique su lugar como sujetos políticos en el territorio .

CAPÍTULO II

APORTES TEÓRICOS Y EPISTÉMICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LA MUJER AFRO EN UN CONTEXTO RURAL ESPECÍFICO

El presente marco teórico establece la fundamentación epistémica de la investigación, integrando una exhaustiva revisión de antecedentes nacionales e internacionales sobre la participación política de mujeres afrodescendientes en contextos rurales, específicamente en el Urabá Antioqueño. Además, se construyen conceptualmente las dimensiones centrales que orientan el estudio y la interpretación de los hallazgos: afrodescendencia, afrocolombianidad, mujer, mujer afro, espacio rural, educación, enfoque interseccional, teoría decolonial y participación política (ver Anexo 1). Esta revisión bibliográfica (ver Anexo 2), que abarca producciones desde el año 2000 hasta el 2025, se realizó utilizando descriptores clave como "ciudadanía," "ciudadanía de la mujer," "mujer afrodescendiente," y "Urabá antioqueño," priorizando tesis doctorales consultadas. Así mismo, se incorporan los criterios éticos que guiaron esta investigación.

A partir de la búsqueda realizada puede apreciarse que el tema de la ciudadanía democrática de la mujer afrodescendiente despierta gran interés en la academia y cada vez con mayor frecuencia tanto nacional (Universidad de Antioquia, Universidad Nacional, Universidad Pedagógica) como internacionalmente (Universidad Rey Juan Carlos, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Barcelona)

Antecedentes de la investigación

En el ámbito nacional

La Universidad de Antioquia se destaca por ser una de las instituciones de educación superior a nivel nacional con notoria trayectoria en investigación en la subregión del Urabá Antioqueño. Dentro de sus referencias, se ubica la tesis doctoral "Espiritualidades, existencias y mundos modulados: trayectorias de la permanencia afrodescendiente en el Darién y Golfo de Urabá, Colombia", realizado por Martínez (2022), el cual tuvo como objetivo aportar una perspectiva analítica innovadora en las

ciencias sociales colombianas para comprender las trayectorias vitales de la población afrodescendiente, a partir de un enfoque histórico y espacial de larga duración, centrado en su lucha por la vida digna en contextos marcados por la exclusión y el racismo estructural.

Mediante una metodología cualitativa basada en historias orales, revisión de archivos locales e intercambios vivenciales con líderes, lideresas, sabedores y militantes de movimientos afro, la investigación reconstruye las formas de habitar y resistir de las comunidades afrocolombianas del Darién y el Golfo de Urabá, contrastándolas con experiencias similares en Salvador de Bahía, Brasil. Los resultados evidencian que estas trayectorias están marcadas por prácticas espirituales, comunitarias y creativas, en las que se articulan mundos visibles e invisibles, humanos y no humanos, como parte de una red vital que vincula a vivos, ancestros, deidades, naturaleza y territorio. Se destaca la potencia de lo espiritual, lo familiar y lo femenino como fundamentos de una poética de resistencia y empoderamiento afro, que expresa múltiples formas de ser y permanecer en clave de dignidad, fe y esperanza frente a las violencias históricas.

En la Universidad Nacional de Colombia, Carvajal (2022) analiza a través de un estudio de caso y un enfoque situado, cómo los actores sociales del Urabá antioqueño, en particular la comunidad de Paz de San José de Apartadó y organizaciones de mujeres, configuraron prácticas organizativas y acciones colectivas. Estas acciones se orientaron a la defensa de derechos, la permanencia digna en el territorio y la resignificación de la democracia durante el contexto de conflicto armado (1991-2006). Utilizando categorías como democracia, territorio, acción colectiva y conflicto, se rastrearon dinámicas de resistencia civil, construcción de lo público y solidaridad comunitaria. La metodología incluyó entrevistas, grupos de discusión, revisión de prensa y observación no participante, lo que permitió visibilizar los repertorios de resistencia y relaciones sociales que han tejido sentidos propios de paz y participación en la región.

En lo que corresponde a la autora Lubi Jehins Granada (2020), realiza su tesis doctoral titulada: “Experiencias educativas de mujeres negras afrodescendientes: un estudio interseccional”, con la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. A través de ella explora las trayectorias educativas de seis mujeres afrodescendientes con niveles de formación doctoral en Colombia, en un contexto en el que las experiencias educativas

de mujeres negras han sido invisibilizadas y tratadas de forma homogeneizante. La autora, desde un lugar de enunciación situado como afrodescendiente, articula las categorías de género, etnicidad y clase para comprender cómo estas identidades inciden en el acceso, permanencia y participación en el sistema de educación superior.

De igual forma Pedraza (2022) en su tesis doctoral: “Educación para la paz con perspectiva de género en la Colombia del siglo XXI: Diseño de una propuesta de formación integral, para la autonomía y empoderamiento de las mujeres y de las nuevas masculinidades” de Madrid-España, expone el estudio de una formación integral orientada al empoderamiento de las mujeres y la transformación de las masculinidades, desde una perspectiva de género y en el marco de la educación para la paz en Colombia. La investigación parte de la necesidad de superar las violencias estructurales y simbólicas que han afectado desproporcionadamente a las mujeres en contextos de conflicto armado. A través de un enfoque crítico-pedagógico, se diseña una propuesta educativa que articula autonomía, justicia social y construcción de subjetividades no violentas, con especial énfasis en las experiencias de mujeres como agentes de paz.

Por otra parte, Vásconez (2022) en el trabajo “Análisis longitudinal de la comedia negra cinematográfica y su aplicación en la filmografía de Martin McDonagh” realiza un análisis cualitativo de la filmografía de este director irlandés considerando cuatro películas clave para identificar las características definitorias del subgénero de la comedia negra. A través de una metodología que combina análisis bibliográfico, descriptivo-deductivo, comparativo y analítico-sintético. El estudio evidencia que la comedia negra se caracteriza por el humor negro, lo grotesco, la crítica social, la violencia y la ruptura de tabúes, concluyendo que McDonagh emplea estos elementos para generar una crítica social profunda mediante un tono trágico y oscuro que mezcla humor y violencia, con énfasis en la representación de antihéroes y mundos corruptos.

Frasser-Thompson (2023) en su investigación “Vidas desarraigadas: Mujeres afrodescendientes, identidades, territorio y conflicto armado en Colombia” en la Universidad de Barcelona, aborda cómo las mujeres afrocolombianas víctimas de desplazamiento forzado viven y reconstruyen sus identidades étnicas en el contexto del conflicto armado en Colombia. Utilizando un enfoque etnográfico la investigación se basó en la observación participante y relatos de vida para explorar las identidades como

procesos dinámicos influenciados por factores territoriales y de translocación. Se apoya en los conceptos de articulaciones identitarias de Stuart Hall y multiterritorialidades de Rogério Haesbaert para entender cómo las identidades se construyen en relación con categorías interseccionales como raza, género, clase, sexualidad y religión.

En el ámbito internacional

Entre los antecedentes internacionales que nutren esta investigación, se destaca la tesis doctoral realizada por Soto (2021), publicada por la Universidad de Salamanca cuyo título fue *“La educación como paradigma para alcanzar la igualdad y el papel de la mujer como protagonista del cambio”*. En este trabajo, la autora analiza el papel de la educación como paradigma para alcanzar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, tomando como referencia la gestión educativa femenina en España y República Dominicana. A través de una metodología comparativa y un enfoque documental, se estudiaron normas constitucionales, tratados internacionales y legislaciones nacionales relacionadas con la igualdad de género.

Los hallazgos muestran que, aunque en ambos países existen marcos jurídicos que promueven la equidad, su aplicación práctica aún presenta profundas brechas. En República Dominicana, las mujeres representan el 62,1 % del total de servidores públicos, concentrándose especialmente en sectores históricamente feminizados como la salud y la educación. En contraste, en España persiste una menor tasa de actividad femenina respecto a la masculina (11,5 % menos) y una mayor tasa de desempleo entre mujeres (3,3 % superior), atribuida a dificultades en la conciliación de la vida laboral y familiar. La investigación concluye que, pese al reconocimiento constitucional de la igualdad de derechos, la presencia de mujeres en altos cargos públicos y privados sigue siendo limitada, evidenciando que dichas garantías legales siguen siendo más formales que efectivas.

Hinojosa (2020) expone en la investigación *“Llegar no basta. El acceso de las mujeres a los cargos de poder en los parlamentos: Cámara de Diputados del Congreso Federal Mexicano, 2006-2019”*; los elementos incidentes en el acceso de las mujeres a los cargos de poder en la Cámara de Diputados del Congreso Mexicano durante las Legislaturas LX al primer año de la LXIV. Para ello se consideran un total de 77 cargos

que engloban la presidencia y vicepresidencia de la Cámara, los asientos en la Junta de Coordinación Política y las presidencias de las comisiones ordinarias.

La variable dependiente se analiza, por aproximaciones sucesivas que van reagrupando a sus integrantes, primero por su sola presencia en dichos cargos, para luego transitar a una clasificación de los mismos en función de la proporción de mujeres que los han liderado durante el período estudiado, teniendo en cuenta la tensión entre esa proporción y el número de mujeres que los han constituido, así como la duración de dichos liderazgos. Las hipótesis explicativas estuvieron asociadas con el contexto extraparlamentario, el seniority, la relación con el partido político (que incluye la vía por la que accedieron el partido que las postula, los cargos que han tenido por elección popular, en la estructura partidista y la Administración Pública) y su formación.

Por su parte Zapata (2022), en el trabajo “Aportes feministas para la reconceptualización del buen vivir: El caso de las mujeres afroecuatorianas y montuvias del Ecuador” publicado por la Universidad de Salamanca, redefine el concepto del “buen vivir” (implementado en Ecuador como política transformadora en la constitución del 2008) desde los feminismos decolonial, negro e interseccional, destacando la ausencia de justicia de género, raza/etnia y clase que invisibiliza y violenta a las mujeres montuvias y afroecuatorianas, etnias mayoritarias pero marginadas por la política oficial.

Con un enfoque cualitativo y etnográfico crítico, el estudio emplea fuentes primarias, secundarias y entrevistas por muestreo de bola de nieve, revelando que el “buen vivir” oficial perpetúa la colonialidad del poder, saber y ser, centrándose en un sujeto universal (hombre, mestizo/indígena, clase media/alta) que excluye a las mujeres no blancas. Propone redefinir el “buen vivir” para las montuvias como un derecho a ser sujetos activos, libres de estructuras patriarcales y para las afroecuatorianas, como una resistencia desde la negritud contra la discriminación y violencia, valorando su herencia africana. Este trabajo visibiliza opresiones y desigualdades mediante el estudio de campo realizado con estas comunidades.

Por otra parte, la autora Salgado (2021) en su tesis doctoral: “Cuerpos, espiritualidades y feminismos: Experiencias de mujeres con la danza afroecuatoriana, el kundalini yoga y la meditación zen en Quito, Ecuador”, publicada en la Universidad de Deusto, explora desde el enfoque cualitativo las experiencias de mujeres participantes

en prácticas corporales-espirituales —como la danza afroecuatoriana, el kundalini yoga y la meditación zen— desarrolladas por tres colectivos ecuatorianos: la Fundación Cultural Afroecuatoriana Casa Ochún, la Fundación Mujer de Luz y el Grial Ecuador. El estudio se orienta a comprender cómo estas prácticas pueden favorecer procesos individuales y colectivos de transformación frente a violencias y discriminaciones cotidianas.

La investigación se sustenta en epistemologías feministas, como el punto de vista (Harding), los conocimientos situados (Haraway), la ecofeminismo de Ivone Gebara, así como en los aportes del feminismo de color, el feminismo comunitario de Abya Yala, la ecofeminismo latinoamericana y la antropología del corazonar. También se abordan las violencias patriarcales desde perspectivas interseccionales y contextuales (Segato et al), articulando derechos humanos, cuerpo y espiritualidad. La tesis incluye análisis de los espacios de práctica, los relatos de las participantes y el sentido otorgado a la espiritualidad, para finalmente proponer líneas futuras de investigación en torno al vínculo entre feminismos, espiritualidades y resistencias cotidianas.

Por último la tesis doctoral titulada “Representaciones sociales, prácticas represivas y discursos de resistencia de la población negroafricana en la España colonial y poscolonial (1953-2019)”, elaborada por Maroto (2021) y defendida en la Universidad de Granada, se centra en el análisis histórico, político y cultural de las formas en que ha sido construida, oprimida y contestada la imagen social de las personas negroafricanas en el contexto español, desde la etapa final del colonialismo en Guinea Ecuatorial hasta la España actual. El objetivo principal de la investigación fue comprender cómo las representaciones sociales producidas desde el poder, mediante discursos institucionales, educativos, mediáticos y culturales, han contribuido a legitimar prácticas represivas de carácter colonial, y cómo, en contraposición, han emergido discursos críticos y expresiones de resistencia desde las propias comunidades afrodescendientes.

Para ello, la tesis adopta una metodología cualitativa basada en el análisis documental y discursivo de fuentes literarias, archivos oficiales y producciones culturales, articulada desde un enfoque decolonial apoyado en referentes teóricos como Aníbal Quijano, Cheikh Anta Diop, Carlos Moore, Ramón Grosfoguel y Antonio de Cabo. Entre los principales hallazgos, se demuestra que, pese a la persistencia de un racismo

estructural de raíz colonial en la sociedad española, han surgido prácticas de reexistencia y producción de memoria crítica por parte del colectivo negroafricano, especialmente a través de la literatura, el arte, el activismo y el pensamiento afroeuropeo, que reconfiguran identidades y narrativas subalternas en clave emancipadora.

La revisión de estos antecedentes hizo evidente que: (a) Al interior del país existe una constante que entrelaza los trabajos de investigación respecto a la mujer y a la mujer afrodescendiente: La violencia, la condición de la mujer y sus demandas no pueden ser analizadas al margen de ello, (b) Al igual que en las investigaciones encontradas a nivel internacional, las investigaciones nacionales realizadas desde la perspectiva antropológica invitan a conocer la simbología, la historia, el legado y la autopercepción que tienen las mujeres afrodescendientes de sus prácticas culturales y su tradición. (c) Las instituciones académicas cuentan con poco material de investigación acerca del Urabá Antioqueño referente al tema de género.

Referentes teóricos.

Los referentes teóricos constituyen la sección en la que el investigador sustenta el estudio a partir del conocimiento existente. Es un análisis crítico y una síntesis de las ideas, conceptos, modelos y enfoques de autores reconocidos que son relevantes para el problema de investigación. A juicio de Arias (2012), “es el producto de la revisión documental–bibliográfica, y consiste en una recopilación de ideas, posturas de autores, conceptos y definiciones, que sirven de base a la investigación por realizar”.

Lugar de enunciación

Cómo nombrar: ¿negro, afrodescendiente, afrocolombiano?, ¿afro?

El término "negro", ampliamente utilizado durante siglos en América Latina, ha sido objeto de diversos cuestionamientos críticos en las últimas décadas por parte de intelectuales, activistas y movimientos sociales afrodescendientes. En palabras de Blandón (2016) y de Pineda (2016), esta categoría se inscribe en una matriz histórica de dominación ligada a procesos sistemáticos de cosificación, racialización y deshumanización de las poblaciones africanas y sus descendientes. Esta herencia semántica, anclada en las lógicas coloniales y racistas, ha llevado a que en contextos como el colombiano y el latinoamericano se impulse progresivamente el uso del término

“afrodescendiente”, como un acto político de resignificación y una estrategia de desmarcación del legado colonial que subsiste en el lenguaje.

Afro descendencia

La categoría afrodescendiente, cuyo origen puede rastrearse a los años ochenta en el contexto del movimiento negro brasileño, adquirió proyección internacional a partir de las conferencias preparatorias de la Cumbre Mundial contra el Racismo en Durban (2001). Fue precisamente en ese escenario donde, en palabras del activista Jorge Rodríguez Romero, “entramos como negros y salimos afrodescendientes” (Rodríguez, 2004, p. 4), frase que da cuenta del tránsito simbólico y político hacia una identidad que busca reconstruirse más allá de los marcos coloniales de clasificación racial. Este proceso de resignificación ha sido asumido en diversos países latinoamericanos, tales como Colombia, México, Ecuador y Argentina, donde activistas, académicos y organizaciones sociales han empleado el término como herramienta de reivindicación histórica y política, siendo incluso adoptado por organismos multilaterales como la ONU, que declaró el período 2015–2024 como el *Decenio Internacional para los Afrodescendientes* (ONU, 2015).

No obstante, esta categoría no está exenta de controversias y tensiones. Autores como Santiago Arboleda, Melquicedec Blandón y José Caicedo han abogado por el uso del término “afrodescendiente”, en tanto consideran que el apelativo “negro” perpetúa imaginarios coloniales que reducen a las personas a rasgos fenotípicos, despojándolas de su historia, agencia y humanidad (Blandón, 2016; Wade, 1997). Desde esta perspectiva, “afrodescendiente” se erige como una categoría identitaria con implicaciones epistemológicas, culturales y políticas que apunta a reconfigurar las narrativas hegemónicas de nación, ciudadanía y pertenencia.

En contraposición, voces críticas como la del antropólogo Urrea-Giraldo (2005) cuestionan el carácter exógeno e institucional de la noción de afrodescendiente. Desde su perspectiva, esta categoría no solo adolece de una falta de enraizamiento territorial, sino que además invisibiliza las luchas históricas de las comunidades negras en sus contextos locales. La utilización del término es reflejo de una interpretación semántica desarrollada por antropólogos, conceptualizada por el autor mencionado como: “El análisis de las respuestas en las que se utiliza el adjetivo ‘negra/o’, opuestas a las otras

corresponde a la hipótesis según la cual esta palabra da testimonio de una afirmación socio-racial reivindicativa” (p. 23).

Otro de los puntos neurálgicos de este debate reside en la amplitud y ambigüedad del término. En tanto “afrodescendiente” puede referirse a toda persona con algún grado de ascendencia africana, se corre el riesgo de diluir las experiencias históricas concretas de racialización, entendiendo este último término como el proceso complejo y contradictorio mediante el cual los grupos son designados como parte de una "raza" particular y, por lo tanto, sometidos a un trato diferencial o desigual (Dalal, 2002, p. 27) aunado a los calificativos de discriminación y exclusión que afectan de manera diferenciada a las poblaciones negras en el continente. Uno de los cuestionamientos más recurrentes se refiere precisamente a la falta de especificidad del término.

Desde una perspectiva biológica y evolutiva, se ha planteado que todos los seres humanos pertenecientes a la especie *Homo sapiens* tendríamos un origen africano común (Restrepo, 2021, p. 13), lo cual permitiría afirmar que toda la humanidad sería, en sentido amplio, afrodescendiente. Esta interpretación, aunque difundida en algunos espacios, ha sido objeto de debate por sus implicaciones en los usos políticos y jurídicos del término.

La conceptualización del término "afrodescendiente" en el ámbito de las políticas públicas ha sido objeto de un riguroso examen crítico, especialmente en contextos marcados por dinámicas históricas de mestizaje, como el brasileño. Rita Laura Segato (2007) una destacada voz en este debate, ha puesto de manifiesto las ambigüedades inherentes a esta categorización. Ella advierte que, en sociedades caracterizada por siglos de mestizaje algunas personas fenotípicamente blancas, pero con vínculos culturales o ancestrales con lo africano, con apariencia caucásica, pueden identificarse como afrodescendientes.

Sin embargo, Segato (2006), subraya una distinción crucial: la discriminación racial no se experimenta por la autoidentificación con la afrodescendencia, sino por estar marcado social y fenotípicamente como negro/a. En otras palabras, la negritud, entendida como el signo racializado que activa la violencia estructural, y no la identidad declarada, lo que desencadena las prácticas discriminatorias y las consecuencias adversas asociadas a la inequidad racial. Esta perspectiva enfatiza la necesidad de

trascender las categorías identitarias autodefinidas para analizar las estructuras de poder que configuran la racialización en la práctica social y política.

Ante ello, sostiene que en contextos como el de Brasil, “la afrodescendencia no es exclusividad de las personas negras”, y que, pese a tratarse de un término más elegante que “negro”, no resulta adecuado para definir a los beneficiarios de las políticas de acción afirmativa, ya que afrodescendientes podrían ser incluso muchos brasileños considerados blancos (Segato, 2006, p. 16).

En este marco de disputas discursivas, se han evidenciado también tensiones entre las nociones de identidad y cultura, especialmente en relación con las formas de representación de los sujetos afrodescendientes. Como advierte Hall (1996), la identidad no debe entenderse como una esencia fija o como una herencia inmanente a ciertos grupos, sino como una construcción histórica, situada y contingente, atravesada por relaciones de poder y por las categorías de adscripción disponibles en cada momento. Esta perspectiva invita a complejizar las categorías utilizadas en las ciencias sociales, reconociendo que la identidad afrodescendiente no es unívoca ni homogénea, sino diversa, disputada y en constante reconfiguración.

Afrocolombianidad

El concepto de “afrodescendiente” designa a aquellos individuos que, aunque nacidos fuera de África, tienen raíces ancestrales en dicho continente, especialmente aquellos cuyos antepasados fueron víctimas de la trata transatlántica de esclavos o aquellos que han emigrado más recientemente a las Américas, Europa y Asia. Tal nombramiento engloba a una diversidad de sujetos que, independientemente de su lugar de nacimiento, comparten un legado cultural, histórico y social intrínsecamente ligado a las comunidades africanas.

A lo largo de la historia, las personas afrodescendientes han sido sistemáticamente objeto de procesos de despojo y discriminación, en el que el racismo estructural ha persistido como una constante. La Comisión de la Verdad (2022, p. 25) ha destacado “la necesidad de analizar algunas violencias estructurales cuyo vínculo con el conflicto armado interno ha sido, hasta hace poco, invisible: el patriarcado, el racismo y las múltiples discriminaciones por clase social, región o corrientes de pensamiento”. A pesar de los avances normativos y legislativos, como la Ley 70 de 1993 en Colombia,

que reconocen los derechos de las comunidades afrocolombianas, estas poblaciones siguen siendo víctimas de desigualdades sociales, económicas y políticas (Murillo, 2004).

Desde una perspectiva sociocultural, la afrocolombianidad representa el conjunto de valores y prácticas culturales colectivas que provienen de los ancestros africanos y afrocolombianos. Esta identidad está circunscrita al color de la piel, al lugar de nacimiento, está tejida a través de elementos arraigados a la historia, el lenguaje, la música, la religiosidad, la gastronomía, la política, la estética y la cosmovisión (Molina, 2014). La afrocolombianidad, por tanto, conforma parte esencial del ser colombiano, jugando un papel crucial en la construcción del carácter y la identidad nacional, como un reflejo de la interacción entre los valores de los pueblos indígenas, africanos, hispanos y europeos que han marcado el devenir cultural de Colombia (Wade, 2000).

La clasificación étnica de los afrodescendientes también está marcada por la compleja noción de raza que, según Quijano (2014), ha sido históricamente utilizada para jerarquizar y discriminar a aquellos que no comparten las características físicas de las poblaciones europeas, manteniendo un sistema de desigualdad estructural. La raza, aunque considerada una construcción social sin base biológica, sigue siendo un factor determinante en las relaciones de poder, afectando el acceso de los afrodescendientes a recursos, bienestar y reconocimiento social (Banton, 1977).

Las mujeres afrocolombianas, en particular, han jugado un papel fundamental en la defensa de sus derechos, luchando por la visibilidad, el reconocimiento y la inclusión en un sistema que las ha marginado, para lo cual, de acuerdo a la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (2019) “El Estado colombiano ha logrado avances en materia legislativa para el reconocimiento y garantía de derechos de las mujeres y del pueblo afrocolombiano. Sin embargo, estos siguen siendo insuficientes y existe una brecha entre la ley y su implementación” (p. 2).

En consideración con los debates aquí expuestos y reconociendo tanto la carga histórica del término “negro” asociada a procesos de racialización, estigmatización y exclusión estructural, como la amplitud y ambigüedad del concepto “afrodescendiente” el cual, en determinadas interpretaciones, podría abarcar a la totalidad de la humanidad en tanto especie originada en África (Comisión de la Verdad, 2022), se hace necesario establecer una categoría de análisis que responda con mayor precisión a las realidades

sociales, culturales y políticas de las mujeres que participan en esta investigación. Tal como lo advierte Segato (2007), en contextos donde incluso personas autodefinidas como blancas se identifican como afrodescendientes debido a vínculos culturales o mestizajes, el uso de este término introduce una ambigüedad problemática para efectos de políticas públicas, ya que la discriminación se dirige fundamentalmente hacia quienes son marcados racialmente como negros.

Del mismo modo, el término “afrocolombiano”, si bien ha sido ampliamente utilizado en normativas y políticas públicas, podría no representar adecuadamente la posible diversidad nacional presente en los territorios fronterizos o con alta movilidad poblacional, como es el caso del Urabá antioqueño, en el que podrían coexistir ciudadanas afro de otros países o regiones. En este sentido, y con fines metodológicos y analíticos, se optará por emplear el término “afro” como una categoría situada, operativa y abierta, que reconoce la pertenencia étnico-racial de las mujeres entrevistadas, sin rectificar identidades ni asumir homogeneidades y que permite nombrarlas desde una perspectiva que conjuga sus experiencias de marcación racial con sus prácticas de resistencia, liderazgo y participación política en el contexto rural del Urabá antioqueño.

Mujer

En los estudios sociales y educativos contemporáneos la categoría “mujer” se concibe como una construcción social y cultural compleja que trasciende el aspecto biológico para incorporar dimensiones simbólicas, históricas, políticas y económicas. Ante ello se plantea que, el concepto de mujer no debe ser entendido como una condición natural dada, sino como una construcción histórica, relacional y determinada por los vínculos de poder que regulan las posiciones sociales de mujeres y hombres, la sexualidad y la ciudadanía.

En este entramado, la feminidad aparece como el resultado de un proceso de subjetivación orientado por normas culturales que inscriben y disciplinan los cuerpos. De ahí que, Simone de Beauvoir (1949) haya advertido, con lucidez fundacional, que “no se nace mujer: se llega una a serlo”, aludiendo al carácter contingente y producido de dicha identidad. Desde esta perspectiva, la noción de género como performance, desarrollada por Judith Butler (2007), profundiza esta mirada al comprender el género, más allá de

una esencia como una práctica reiterada que genera, a través de su repetición, los efectos de naturalización que solidifican y mantienen las identidades sexuadas en el ámbito social.

Dentro del contexto latinoamericano, Lagarde (2005) introduce una clave política que resitúa a las mujeres con la denominación de “sujetas históricas”, es decir, como agentes que han sido, a la vez, portadoras de una memoria de subordinación y protagonistas de múltiples formas de resistencia y reconfiguración del poder. Desde una mirada interseccional, Hill Collins (2009) desarticula cualquier pretensión de universalidad en la experiencia femenina al señalar que ser mujer se halla mediado por matrices simultáneas de opresión, como la racialización, la estratificación socioeconómica y las jerarquías sexuales, de modo que las formas de ser y de existir como mujer no pueden ser comprendidas al margen de estos cruces estructurales.

Por su parte, la socióloga e historiadora Maria Teresa Uribe (2023) advierte que las relaciones de género funcionan como mecanismos estructurales que no solo determinan el lugar social de las mujeres, sino que también reproducen desigualdades y exclusiones. Al respecto afirma la autora que “Las primeras fundaciones de Antioquia se hicieron allí, más los conflictos ancestrales con una población negra y mestiza, excluida del pacto fundacional y remisa a dejarse integrar en la cultura pueblerina y campesina” (p. 135).

En este sentido, la noción de fragilidad territorial debe abordarse desde una perspectiva de género que considere las normas sociales que regulan la identidad y los roles de las mujeres y los hombres, entendidos como construcciones sociales que consolidan sistemas de dominación y perpetúan vulnerabilidades (Fundación Ideas para la Paz, 2021).

Las desigualdades sociales son muy evidentes, manifestándose particularmente en la persistente asignación desequilibrada de responsabilidades domésticas y de cuidado—que, pese a ciertos avances, recaen predominantemente las mujeres. En esta línea de acción, la CEPAL (2016) afirma que “las desigualdades de género, étnicas y raciales constituyen ejes estructurantes de la matriz de la desigualdad social en América Latina y configuran brechas estructurales de bienestar, reconocimiento, autonomía y ejercicio de los derechos de las mujeres con relación a los hombres” (p. 5). Tales

disparidades limitan las oportunidades de desarrollo integral y participación plena de las mujeres, imponiendo restricciones que abarcan tanto el ámbito privado como el público. Como reacción a esta situación, Europa fue testigo durante la Edad Moderna, del surgimiento de movimientos políticos e ideológicos dedicados al reconocimiento y la reivindicación de derechos femeninos.

Con base en lo anteriormente expresado, Castellanos (2011) aporta una lectura epistemológica al distinguir entre género como categoría analítica y feminismo como movimiento político que busca empoderar a la mujer. Esta distinción es clave para desnaturalizar las jerarquías históricas entre lo femenino y lo masculino, para reconocer la necesidad de enfoques interseccionales que incorporen diversidades étnicas y sociales, tal como proponen Lozano (2010), Cortés (2020) y Cabnal (2010).

En el contexto colombiano, las mujeres han sido históricamente víctimas de múltiples violencias estructurales, en las que su condición de género y raza se entrelazan, perpetuando su exclusión social y política (Uribe, 2023). El reconocimiento de los derechos políticos en Colombia ha sido un proceso complejo y prolongado, que ha estado marcado por la persistencia de estructuras patriarcales que las han confinado a roles secundarios en las esferas sociales y políticas.

Autores como Marrero (2019) y Ruíz (2021), coinciden en que la condición femenina emerge como el principal factor de desigualdades en procesos educativos y sociales. Esta situación se agudiza para las mujeres afrodescendientes debido a la intersección de raza, género y clase. Al respecto, Cecchini (2022) destaca que esta disparidad se origina en la tradicional división sexual del trabajo, que asigna a las mujeres la principal responsabilidad en las actividades doméstica” (p. 12).

A modo de aclaración, Segato y Blazquez Graf (2016) han insistido en que el lenguaje también reproduce relaciones de poder, por lo cual nombrar a las mujeres como “*actoras*” es un gesto político que contribuye a su reconocimiento como sujetas sociales activas.

Mujer afro

Desde el periodo colonial, el cuerpo de la mujer nombrada como “negra” fue utilizado como fuerza de trabajo y objeto sexual dentro de un sistema racial y patriarcal, legitimando su desvirtualización como sujeto sintiente y merecedor de derechos

(Hernández, 2023). Davis (1981) enfatiza que, mientras la mujer blanca era idealizada como símbolo de pureza, la mujer negra era hipersexualizada y reducida a una función reproductiva y económica, construyendo un imaginario social cargado de estereotipos. En el siglo XX esta invisibilidad se vio reflejada en las políticas estatales y también en los feminismos hegemónicos, que históricamente han centrado su análisis en mujeres blancas, urbanas y de clase media, rezagando las experiencias específicas y diferenciadas de las mujeres negras.

Desde una perspectiva latinoamericana, autoras como Viveros Vigoya (2016) plantean que la racialización de las mujeres negras se manifiesta en una “hipervisibilización de sus cuerpos y, simultáneamente, en la negación de su plena ciudadanía” (p. 110). Por su parte, Hill Collins (2009) amplía esta mirada al señalar que las mujeres negras han construido epistemologías propias que desafían los discursos hegemónicos, articulando una política del cuidado, la sororidad y la solidaridad racial, a través de la reivindicación de saberes ancestrales y formas de organización comunitaria.

La mujer afrocolombiana se configura como un sujeto histórico, político y epistémico, atravesado por una compleja red de opresiones interseccionales que involucran raza, género, clase, territorio y colonialidad, al tiempo que despliega múltiples formas de resistencia y participación comunitaria. En el contexto colombiano, estudios de autoras como Vigoya (2016) y Lozano (2020) han señalado que la racialización de las mujeres afro se expresa en procesos de visibilización y simultánea negación de sus derechos ciudadanos, pero también en la capacidad de estas mujeres para articular saberes ancestrales, prácticas espirituales y liderazgo político desde una perspectiva afrofeminista que enfatiza el poder y la resistencia. Estas acciones han sido decisivas en la defensa del territorio y la promoción de derechos colectivos.

En algunas regiones del territorio las mujeres afrodescendientes han desarrollado estrategias políticas que trascienden la participación electoral formal y la defensa de sus derechos como personas. Para Acosta y Valencia (2024) “existen inequidades estructurales, tratos desiguales y una baja capacidad institucional. Abordar los aspectos de inclusión y equidad va más allá de lo técnico, tocando lo personal y desafiando el inconsciente aprendido en nuestras actitudes, lenguaje y preconcepciones sociales y culturales” (s.p.). Estas modalidades de acción política evidencian la capacidad de estas

mujeres para forjar redes de solidaridad y promover el fortalecimiento comunitario, pilares esenciales para la construcción de alternativas de vida y paz territorial. Asimismo, Uribe (2023) enfatiza cómo, incluso en escenarios de conflicto y exclusión, las mujeres configuran modalidades alternativas de ciudadanía desde el ámbito comunitario y doméstico, contribuyendo activamente a la construcción de la paz con justicia social y racial.

Por otra parte, organismos internacionales como la CEPAL (2020) y el PNUD (2019) documentan las persistentes brechas de desigualdad que afectan a las mujeres afrodescendientes, especialmente en contextos rurales, en el que el acceso limitado a la educación, la salud y la tierra perpetúa la exclusión social. En este sentido, es necesaria la implementación de políticas públicas con enfoque diferencial que reconozcan y fortalezcan las capacidades de liderazgo y autonomía de estas mujeres, respetando sus cosmovisiones y prácticas culturales.

El espacio rural

La ruralidad constituye una categoría analítica compleja, multidimensional y en constante resignificación. Tradicionalmente, ha sido conceptualizada desde una perspectiva dicotómica en contraposición con lo urbano, lo cual ha conducido a su asociación con representaciones funcionalistas centradas en la ausencia o carencia de ciertos atributos como densidad poblacional, infraestructura, industrialización o servicios (Kay, 1995; PNUD, 2011). Este enfoque reduccionista ha predominado en modelos de desarrollo de corte modernizador, en los cuales la ruralidad es entendida como una etapa previa de la modernidad, asociada a formas de producción primarias y a estructuras sociales "tradicionales".

Desde el punto de vista sociológico y geográfico, la definición de ruralidad ha estado asociada a criterios cuantificables tales como: la dispersión demográfica, la participación del sector agropecuario en la economía local, la distancia respecto a centros urbanos y el limitado acceso a infraestructura básica y servicios públicos (DANE, 2021; Romero, 2012). Sin embargo, este enfoque técnico-administrativo ha sido cuestionado por diversas corrientes críticas, que abogan por una comprensión más amplia y relacional del concepto.

Autores como Van der Ploeg (2010) y Cloke et al. (2006) proponen una visión alternativa de la ruralidad, entendiéndola como una construcción social e histórica, en la que convergen elementos económicos, culturales, territoriales y políticos. Esta perspectiva reconoce que los espacios rurales no constituyen una realidad homogénea ni pueden ser definidos exclusivamente por su oposición al mundo urbano. Por el contrario, lo rural emerge como una configuración particular de relaciones sociales, prácticas productivas, modos de vida y apropiaciones simbólicas del territorio.

En el caso latinoamericano, específicamente en Colombia, la ruralidad ha sido objeto de debates académicos, institucionales y normativos. El Informe Nacional de Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011) reconoce que el país enfrenta un reto sustancial en la definición operativa de lo rural, pues las estadísticas oficiales tienden a sub representar la diversidad de contextos y actores rurales. Mientras el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2021) utiliza criterios administrativos para delimitar lo rural (zonas no cabeceras municipales), otras entidades como el Departamento Nacional de planeación (2014) proponen una definición funcional que incluye factores como el uso del suelo, los niveles de urbanización y el acceso a servicios.

En términos teóricos, la noción de ruralidad ha sido reformulada desde enfoques que incorporan el concepto de territorialidad. Según el geógrafo brasileño Haesbaert (2013), el territorio no solo debe ser entendido como una entidad geográfica delimitada, sino como una construcción social que incluye dimensiones afectivas, políticas, culturales y de poder. En esta línea de acción, lo rural se convierte en un espacio de relaciones, prácticas y significaciones múltiples, a través del cual se configuran identidades colectivas, relaciones de producción y reproducción social, así como formas propias de organización comunitaria.

Desde esta perspectiva ampliada, se reconoce que los territorios rurales están atravesados por dinámicas de articulación y dependencia con lo urbano, por procesos históricos de estructuración agraria y por marcos institucionales que configuran sus posibilidades de desarrollo. Así, lo rural no es un espacio autónomo ni cerrado, sino parte de una red de interdependencias complejas, marcada por relaciones económicas, políticas y simbólicas de múltiples escalas (Scoones, 2017; García, 2015).

Educación

La educación ha sido objeto de reflexión filosófica, pedagógica y sociológica a lo largo de la historia, constituyéndose en una práctica social fundamental para la constitución de sujetos, culturas y sociedades. En su sentido más amplio, puede definirse como un proceso de formación integral que permite la socialización del individuo, la transmisión y resignificación de saberes, valores, normas y prácticas que configuran una comunidad.

El pedagogo y psicólogo Estadounidense Dewey (1995) consideró la educación como una experiencia social continua, en la cual los sujetos se apropian de herramientas para comprender su realidad y transformarla. Para el autor mencionado, la educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma, subrayando su carácter dinámico y experiencial. Por su parte, el sociólogo Durkheim (1922) entendía la educación como una función social destinada a reproducir las normas y valores colectivos necesarios para el funcionamiento del orden social. Esta visión estructural-funcionalista se enfocaba en el rol institucional de la educación en la cohesión social.

En contraste con esta mirada reproductiva, Paulo Freire (2005), pedagogo brasileño, propuso una concepción crítica y emancipadora de la educación. En su obra *Pedagogía del oprimido*, planteó la necesidad de una educación problematizadora, dialógica y liberadora, que reconozca la voz de los oprimidos y les permita reconstruir su subjetividad mediante procesos de concientización. Según él, “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.

Por otra parte, el pedagogo e investigador del ámbito educativo Charlot (2006) ha analizado la educación desde la noción de "relación con el saber", entendida como una construcción sociohistórica y subjetiva que da cuenta de los sentidos que los sujetos atribuyen al conocimiento en contextos particulares, invitando a problematizar el carácter desigual de las trayectorias educativas y a considerar el papel de la cultura, la experiencia y las condiciones materiales en la relación con la escuela.

En el contexto latinoamericano, la educación ha sido leída como un derecho humano fundamental y también como un campo de disputa política, ética y epistémica. Investigadores como Walsh (2006) y Santos (2009) han destacado la urgencia de repensar la educación desde las epistemologías del Sur, lo cual implica reconocer los

saberes ancestrales, las luchas por la dignidad y los procesos de resistencia frente a las lógicas coloniales del conocimiento. En esta línea, la educación intercultural y la descolonización del saber se han convertido en ejes estratégicos para avanzar hacia una justicia cognitiva y social.

En Colombia, la reflexión educativa ha tenido importantes exponentes que han contribuido al análisis y transformación de las prácticas pedagógicas y de los modelos educativos. Uno de los más destacados es De Zubiría Samper, pedagogo, filósofo y fundador del Instituto Alberto Merani, cuyo enfoque se basa en la pedagogía del desarrollo del pensamiento.

Para De Zubiría (2018), la educación debe trascender la transmisión de contenidos y orientarse hacia el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y éticas en los estudiantes. Su propuesta crítica parte de la idea de que la escuela tradicional ha fallado en promover el pensamiento complejo y la autonomía intelectual, perpetuando esquemas de memorización y dependencia. En su visión, educar consiste en enseñar a pensar, argumentar, comprender y transformar, lo cual requiere una pedagogía centrada en procesos de mediación cognitiva y en el diseño de ambientes de aprendizaje activos, dialógicos y contextualizados.

Asimismo, De Zubiría (2018) ha insistido en que la educación debe ser inclusiva y equitativa, sensible a las realidades sociales y culturales del país. Para él, el desafío pedagógico en Colombia implica mejorar los resultados académicos al mismo tiempo que cerrar las brechas de desigualdad social, construyendo una ciudadanía crítica, especialmente en contextos marcados por el conflicto armado, la escasez estructural y la exclusión histórica de poblaciones como las comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas.

Enfoque interseccional

El enfoque interseccional constituye una herramienta teórica, metodológica y política que permite analizar la articulación simultánea de múltiples ejes de desigualdad como el racismo, el sexismo, el clasismo y la heteronormatividad en la producción de relaciones sociales, estructuras de poder y experiencias diferenciadas de subordinación. Esta perspectiva fue inicialmente formulada por la jurista afro estadounidense Crenshaw (1989), quien denunció la insuficiencia del marco legal estadounidense para reconocer

las formas específicas de discriminación que padecen las mujeres negras. Esta deficiencia radicaba en la concepción de raza y el género como categorías aisladas. La autora argumentó que la discriminación interseccional no opera como la suma de opresiones, sino como una interacción compleja que genera condiciones estructurales de exclusión. Estas condiciones, a menudo, permanecen invisibles bajo los análisis y marcos normativos tradicionales.

Posteriormente, autoras del feminismo negro profundizaron este enfoque al introducir el concepto de “matriz de dominación”, que explica cómo las categorías de raza, clase, género y nación se entrelazan en formas históricas de opresión (Collins, 2009). Esta corriente ha sido enriquecida por pensadoras como Bell Hooks, Angela Davis y Audre Lorde, quienes subrayan la necesidad de visibilizar las experiencias situadas y el saber encarnado de las mujeres negras y otras racializadas, marginadas tanto por el racismo sistémico como por los discursos feministas hegemónicos (Collins y Bilge, 2016).

En América Latina, el enfoque interseccional ha sido apropiado críticamente desde una mirada decolonial. Investigadoras como Curiel (2007), Espinosa (2016) y Viveros (2016) han advertido que los feminismos latinoamericanos no pueden reproducir acríticamente categorías construidas en el Norte global, sin atender a la colonialidad del poder (Quijano, 2014) ni a los contextos específicos de dominación racial, de género y territorial que atraviesan a las mujeres afrodescendientes, indígenas y campesinas. En este sentido, el enfoque interseccional en América Latina debe inscribirse dentro de una apuesta política por la despatriarcalización, la descolonización y la desracialización de los saberes, discursos y prácticas que configuran las relaciones sociales.

Viveros (2016) enfatiza que, en el contexto latinoamericano, las desigualdades deben ser entendidas desde una triple articulación entre la sexualidad, el género y la racialización, la cual no puede abordarse de manera fragmentada sin caer en simplificaciones analíticas. Así mismo, autores como Mignolo (2003) han subrayado cómo los dispositivos de conocimiento y las narrativas académicas han contribuido históricamente a invisibilizar las formas de saber, propias de los pueblos racializados y subordinados. Esta realidad hace indispensable una crítica al colonialismo epistémico, el cual permea incluso las teorías que se autodenominan transformadoras.

En Colombia, esta línea de pensamiento ha sido desarrollada por autoras como Betty Ruth Lozano (2023), Claudia Mosquera (2011) y la propia Viveros (2016), quienes evidencian cómo la experiencia de las mujeres afrocolombianas está mediada por una confluencia de factores estructurales como: racialización, pobreza, marginalidad territorial, violencia armada, que no pueden ser explicados desde categorías analíticas únicas. Lozano (2010), por ejemplo, sostiene que el pensamiento crítico afrodescendiente emerge de prácticas de resistencia comunitaria para lo cual se deben “crear lazos de apoyo mutuo y solidaridad al interior de nuestras comunidades y con los demás sectores sociales de mujeres, con el fin de hacer consciente y validar las diferencias de género, étnicas y culturales” (p. 10). Lo anterior constituye una epistemología insurgente que interpela la matriz colonial y patriarcal del conocimiento.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) ha reconocido la utilidad del enfoque interseccional para entender la matriz estructural de desigualdades que enfrentan las mujeres afrodescendientes en la región. El organismo advierte que el género no puede ser considerado una categoría homogénea y que los programas de políticas públicas deben diseñarse reconociendo la diversidad étnico-racial, generacional y territorial de las mujeres. De igual modo, el artículo *Mujeres afrodescendientes y educación superior en Colombia* de (Granada, 2018) enfatiza que el feminismo negro ha jugado un papel central en cuestionar la universalización de la experiencia femenina, al visibilizar que las mujeres afro han sido atravesadas por dinámicas de esclavización, empobrecimiento, exclusión educativa y silenciamiento epistémico.

Desde la investigación cualitativa situada, Caicedo (2023) recupera este enfoque para analizar cómo las identidades sociales etnia, género, clase, edad y territorio se articulan de manera específica en la configuración de la participación política de mujeres afrocolombianas. La interseccionalidad permite evidenciar los recursos simbólicos, organizativos y comunitarios que estas mujeres movilizan para construir liderazgos desde sus experiencias particulares de exclusión y resistencia.

Teoría decolonial

La teoría decolonial surge como un proyecto político, ético y epistémico gestado en América Latina, la cual interpela los fundamentos eurocéntricos del conocimiento

moderno y las estructuras coloniales que han persistido más allá de los procesos formales de independencia. El sociólogo Peruano Quijano (2014) denominó a esta teoría como una denuncia a “la colonialidad del poder”, entendida como la continuidad de jerarquías raciales, culturales, epistémicas, económicas y de género, impuestas por la lógica colonial y naturalizadas en la modernidad occidental.

Quijano (2014) plantea la colonización como un asunto más allá de la dominación territorial, es la imposición de un patrón de poder global basado en la clasificación racial y epistémica de los pueblos, así, la modernidad lejos de representar el progreso universal encarna una racionalidad que legitima la inferioridad de los saberes no europeos, la negación de otras ontologías, la exclusión sistemática de pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos del sur global.

La articulación teórica más sistemática de este pensamiento ha sido desarrollada por el Grupo Modernidad/Colonialidad, integrado por intelectuales como Mignolo (2003), Maldonado-Torres (2008), Walsh (2006), Castro-Gómez (2005) y Grosfoguel (2013), entre otros, colectivo que sostiene que la modernidad no puede ser comprendida sin su anverso: la colonialidad. Es decir, una estructura de dominación que sobrevive al colonialismo formal e impregna las formas de producir conocimiento, gobernar y habitar el mundo.

Para Mignolo (2007), la decolonialidad implica un *desenganche epistémico* de los cánones eurocentrados, una opción que recupera las formas locales de saber, de ser y de vivir desde la pluralidad de mundos posibles. Su propuesta de la *desobediencia epistémica* es una invitación a romper con la colonialidad del saber, dando lugar a las voces y memorias silenciadas. En palabras del autor mencionado: “La descolonización del conocimiento implica criticar los contenidos del conocimiento occidental y las condiciones de su producción y legitimación”.

El filósofo puertorriqueño Maldonado-Torres (2008) introdujo el concepto de *colonialidad del ser* para evidenciar cómo la lógica colonial trasciende el ámbito del conocimiento y el poder impactando directamente en la construcción de subjetividades y la negación de humanidades. Desde esta perspectiva, la teoría decolonial postula una rehumanización del mundo, impulsada por lo que el autor denomina el *giro decolonial*.

Uno de los campos en el que la teoría decolonial ha tenido mayor resonancia es la educación, al cuestionar las formas en que el sistema escolar reproduce la hegemonía epistémica occidental y excluye los saberes ancestrales, populares y comunitarios. De acuerdo con Walsh (2013), la educación decolonial más que una propuesta pedagógica, es una praxis insurgente que articula memoria, territorio y dignidad, orientada a la construcción de sujetos colectivos que luchan contra las lógicas de opresión y exterminio. En este sentido, plantea el autor mencionado que “la decolonialidad no se limita a deconstruir, sino que apunta a construir otros mundos desde los saberes invisibilizados y las prácticas de resistencia territorial”. En este sentido, una perspectiva educativa decolonial supone descentrar el conocimiento eurocéntrico para, en su lugar, fomentar la pluriversidad epistémica, el diálogo intercultural y la afirmación identitaria.

A esta crítica epistémica se suman lecturas feministas y antirracistas como las de Curiel (2007) y Espinosa (2008), quienes han denunciado la colonialidad del género y el racismo estructural que atraviesa el pensamiento académico y las relaciones sociales. Estos autores sostienen que el sujeto universal de la modernidad ha sido históricamente masculino, blanco y burgués, por lo cual urge repensar el conocimiento desde cuerpos y territorios negados, como es el caso de las mujeres afrodescendientes, indígenas y campesinas.

En el ámbito colombiano, la teoría decolonial ha sido especialmente fecunda para analizar las formas de violencia y exclusión que atraviesan el país. Investigadores como Castro-Gómez (2005) han cuestionado el papel de las élites ilustradas en la configuración de un proyecto nacional excluyente, que ha marginalizado sistemáticamente a las poblaciones negras e indígenas.

Por su parte, Walsh (2006) radicada en Ecuador, pero con amplia influencia en Colombia, ha promovido procesos de formación política con comunidades afrodescendientes del Pacífico y del Caribe, reivindicando la educación como un campo de acción decolonial. En esa misma línea de acción, Lozano (2010), académica afrocolombiana, ha articulado la teoría decolonial con los saberes ancestrales del pueblo negro, subrayando que la colonialidad además de operar en el plano epistémico, también incide en los cuerpos, afectos y memorias de las comunidades afrodescendientes, destaca al respecto que “La apuesta decolonial es, ante todo, una apuesta por la vida,

por la posibilidad de habitar el mundo desde nuestros propios códigos, cosmogonías y prácticas” (p. 19).

Participación política y ejercicio de la ciudadanía

La participación política se entiende como el conjunto de acciones, prácticas y procesos mediante los cuales los individuos y grupos sociales intervienen, influyen y toman parte en las decisiones públicas y en la construcción del poder en una sociedad (Dahl, 1989). Más allá de la mera asistencia electoral, la participación política abarca formas variadas que incluyen la movilización social, el activismo, la organización comunitaria y la incidencia en políticas públicas (Almond y Verba, 1970).

El sociólogo venezolano, Lander (2000) la necesidad de concebir la participación política dentro del marco de las profundas desigualdades estructurales que caracterizan a los países de la región. Para este autor, una democracia genuina requiere ampliación efectiva del acceso y ejercicio del poder, particularmente para aquellos sectores históricamente excluidos y marginados. En este sentido, la participación política se erige como un proceso de construcción social y política en el cual los grupos subalternos disputan el espacio público y luchan por transformar las relaciones de poder que reproducen la exclusión y la desigualdad.

Por su parte, Santos (2009) aporta una mirada desde la epistemología del sur y la sociología crítica, en la que la participación política se entiende como una práctica plural y situada, que desafía las lógicas hegemónicas del poder y busca construir democracias más inclusivas y participativas. Santos propone la idea de "democracia profunda", en la que los movimientos sociales y las comunidades marginadas son sujetos activos que generan saberes y prácticas políticas alternativas, en diálogo con sus contextos y culturas. Esta concepción permite visualizar la participación política como un fenómeno complejo, dinámico y diverso, especialmente relevante para comprender las experiencias políticas de los pueblos afrodescendientes en América Latina.

El ejercicio de los derechos políticos, por parte las mujeres, ha enfrentado históricamente restricciones sistémicas derivadas de un orden sociopolítico patriarcal, el cual ha condicionado su acceso a espacios de poder y a la toma de decisiones públicas (Waylen, 2014). Conceptualizar la intervención en la política trasciende el mero acto electoral implica su reconocimiento como sujetos protagónicos en la construcción de lo

público, con facultades para ejercer sufragio, aspirar a posiciones de representación, integrarse en iniciativas colectivas y asumir roles de incidencia comunitaria (Varela, 2022). Esta participación debe analizarse desde una perspectiva multidimensional: no solo mediante indicadores cuantitativos (como la proporción de escaños ocupados), sino través de criterios cualitativos, que examinen hasta qué punto las instituciones políticas incorporan enfoques de género en sus agendas y estructuras. Pese a los progresos normativos en América Latina entre los que destacan mecanismos de acción afirmativa, como las cuotas legislativas, persisten obstáculos arraigados en dinámicas culturales, desigualdades materiales y estereotipos simbólicos que dificultan la plena integración de las mujeres en la vida política (Caminotti, 2015).

La literatura también enfatiza la importancia de la sororidad y la construcción de redes de apoyo entre mujeres como mecanismos de empoderamiento político, así como la necesidad de incorporar enfoques interseccionales que reconozcan las múltiples dimensiones de exclusión que enfrentan las féminas de diversos orígenes étnicos, sociales y geográficos (Crenshaw, 1989; Viveros, 2016).

La participación política de las mujeres afrocolombianas se inscribe en un contexto complejo de intersección entre raza, género, clase y territorio, que históricamente las ha situado en posiciones de exclusión y marginalidad (Galeano, 2016). Éstas enfrentan no solo el racismo estructural y el patriarcado, sino también las condiciones de pobreza y el despojo territorial que caracterizan a muchas zonas rurales afrodescendientes en Colombia (Uribe, 2008).

La participación política de las mujeres afrodescendientes se expresa a través de diversas formas de liderazgo comunitario, movilización social y defensa de sus derechos colectivos, incluyendo la preservación de sus territorios ancestrales y la reivindicación de su identidad cultural (Caicedo, 2023). Esta participación se enmarca en procesos de empoderamiento político que combinan la resistencia frente a las estructuras hegemónicas y la creación de alternativas desde sus propios saberes y prácticas, en las cuales la mujer se ha ido posicionando de manera significativa “Los liderazgos femeninos en cargos públicos y de elección popular pueden promover la transformación de actitudes y prácticas discriminatorias hacia las mujeres” (Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, 2021, p. 2).

Marco legal.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) constituye un marco ético y jurídico fundamental para la promoción y protección de los derechos humanos en el marco de la igualdad y la participación.

La Constitución Política de Colombia (1991), además de establecer los derechos fundamentales, contiene diferentes artículos relacionados con el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, el derecho a mantener y desarrollar la identidad cultural de los pueblos, así como el derecho de todos los ciudadanos a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político, incluyendo mecanismos específicos de participación para comunidades étnicas.

La Ley 742 de 2002, que ratifica el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, establece un hito trascendental al reconocer la violencia de género como una categoría de crimen de lesa humanidad. Este corpus normativo, en su articulado, tipifica explícitamente conductas como la violación, la esclavitud sexual, la prostitución, el embarazo y la esterilización forzada bajo esta calificación. Tal clasificación representa una progresión fundamental en la jurisprudencia internacional, consolidando un marco firme para la salvaguarda de los derechos humanos de las mujeres a nivel global.

El Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, establece, además, la perspectiva de género en la administración de justicia, mediante la participación equitativa de hombres y mujeres en la conformación del tribunal, exigiendo un trato respetuoso y digno a mujeres y niñas durante el proceso, procurando la reparación simbólica material de las víctimas.

La Ley 581 de 2000 establece el marco para la participación equitativa y sustantiva de la mujer en los espacios de decisión dentro de las diversas ramas y entidades del poder estatal, en concordancia con los preceptos constitucionales (artículos 13, 40 y 43). Esta legislación surge del reconocimiento de la histórica subrepresentación femenina en la formulación de políticas públicas, atribuible a obstáculos inherentes al sistema, como el machismo arraigado en las instituciones, los estereotipos de género prevalecientes y la discriminación en los contextos laboral y político. El cuerpo normativo no solo posee una relevancia jurídica, sino que también ejerce una influencia simbólica y formativa, al

desmantelar concepciones tradicionales sobre el rol de la mujer en la sociedad y al destacar su competencia para liderar, administrar y propiciar cambios significativos en las estructuras gubernamentales.

En lo que corresponde a la Ley 1257 de 2008, plantea como propósito central establecer un compendio normativo que asegure a todas las mujeres una existencia exenta de violencia, tanto en el dominio público como en el privado. Este instrumento legislativo promueve el ejercicio pleno de los derechos consagrados en la legislación nacional e internacional, facilita el acceso a mecanismos administrativos y judiciales para su salvaguarda y asistencia, además exige la implementación de las políticas públicas indispensables para la materialización de estos objetivos.

La ley 1257 es un instrumento del derecho en Colombia en la defensa de los derechos humanos de las mujeres, en consonancia con normas internacionales tales como la “Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer”. Incluye el reconocimiento amplio de las violencias contra la mujer: física, psicológica, sexual, patrimonial y económica, que ocurren en los diferentes contextos, estableciendo un enfoque integral enfocado en la prevención, la atención diferenciada, adecuada y oportuna, la protección de los derechos y la sanción a los agresores.

Esta legislación eleva la violencia de género a la categoría de transgresión de los derechos humanos, despojándola de su previa concepción como mero asunto doméstico. Tal enfoque representa una transformación cultural y jurídica sustancial, al exponer la naturaleza inherente y colectiva de estas agresiones. Con ello, se otorgan a las mujeres los instrumentos necesarios para identificar, reportar y demandar amparo ante escenarios de maltrato.

En lo atinente a la Ley 70 de 1993, también conocida como la Ley de Comunidades Negras, reconoce y protege los derechos colectivos de las comunidades afrodescendientes que habitan zonas rurales ribereñas del pacífico colombiano, garantizando a estas comunidades el derecho a la propiedad colectiva de la tierra, la preservación de su identidad cultural, el uso de sus saberes ancestrales y la participación en decisiones que afecten su territorio y forma de vida. Esta norma representa un avance en el reconocimiento del carácter pluriétnico y multicultural de Colombia, además

constituye una herramienta clave para la defensa de los derechos humanos y territoriales de los pueblos afrocolombianos.

El Decreto 1122 1998, al establecer la obligatoriedad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, subraya la importancia de reconocer y salvaguardar la diversidad étnica y cultural del país. Esta normativa determina la obligatoriedad al sistema educativo de abordar un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas centradas en la cultura propia de las comunidades negras, concibiéndolos como componentes esenciales de los currículos académicos.

La relevancia de esta perspectiva se enlaza con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un plan de acción global adoptado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y suscrito por 193 Estados miembros, incluida Colombia. Esta hoja de ruta universal, orientada a erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la paz, la justicia y el bienestar para todos, prioriza en su quinto objetivo el logro de la igualdad de género y el empoderamiento de mujeres y niñas. Este eje transversal para el desarrollo sostenible busca garantizar el acceso femenino a diversas oportunidades y propiciar una profunda transformación de las estructuras sociales, culturales y jurídicas que históricamente han invisibilizado la contribución de las mujeres al progreso global. Así, la inclusión educativa y el reconocimiento cultural se armonizan con los esfuerzos por alcanzar una sociedad más equitativa y de avance global.

En coherencia con el marco ético, político y jurídico que sustenta esta investigación, los hallazgos aquí presentados se articulan con una serie de instrumentos normativos nacionales e internacionales que respaldan el reconocimiento, la protección y la promoción de los derechos de las mujeres afrodescendientes, especialmente en contextos rurales como el de los corregimientos Belén y Balsilla, en San Juan de Urabá. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) establece principios universales de igualdad, dignidad y participación, los cuales son desarrollados en la Constitución Política de Colombia (1991), que reconoce el carácter pluriétnico y multicultural de la nación, al tiempo que garantiza mecanismos de participación ciudadana con enfoque diferencial.

En consonancia, la Ley 70 de 1993 y el Decreto 1122 de 1998 reafirman los derechos colectivos de las comunidades negras, así como su inclusión en los procesos

educativos mediante la cátedra de estudios afrocolombianos, promoviendo el reconocimiento de sus saberes, territorios y formas de vida. Desde una perspectiva de género, normativas como la Ley 581 de 2000, la Ley 1257 de 2008 y el Estatuto de Roma (Ley 742 de 2002) contribuyen al fortalecimiento de la participación política de las mujeres, al reconocimiento jurídico de la violencia basada en género como una violación a los derechos humanos, y a la inclusión de una perspectiva de justicia reparativa y dignificante.

Finalmente, este trabajo se alinea con los compromisos adquiridos en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en especial con el Objetivo 5, que promueve la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas como pilares fundamentales para avanzar hacia un desarrollo sostenible, justo e inclusivo. Estos referentes legales enmarcan y legitiman tanto el enfoque como las propuestas emergentes de esta investigación, orientadas a visibilizar y comprender, desde la escuela, las posibilidades de participación política de las mujeres afrodescendientes rurales como acto de dignificación histórica y justicia social.

Consideraciones éticas en la investigación

En el marco de una investigación cualitativa de enfoque narrativo, las consideraciones éticas son principios fundantes que estructuran el proceso investigativo en su totalidad. Esto es particularmente relevante cuando se trabaja con mujeres de territorios rurales históricamente marcados por dinámicas de exclusión, como el Urabá antioqueño. En consecuencia, se requiere una ética que reconozca las condiciones estructurales, culturales, históricas y de género de las participantes, en línea con lo que plantea Galeano (2012), quien subraya la necesidad de una postura ética que escuche y legitime las voces subalternas.

Esta investigación se desarrolla conforme a los principios establecidos por el Ministerio de Salud (1993) en la Resolución 8430 de 1993 que establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud con seres humanos. En particular, se acoge a los principios de respeto a la dignidad humana, autonomía, consentimiento informado, confidencialidad, privacidad y no maleficencia, aplicados aquí a un enfoque narrativo y cualitativo en el ámbito educativo y social.

La participación de las mujeres entrevistadas se realiza con consentimiento libre, previo informado y por escrito, garantizando su derecho a desistir en cualquier momento del proceso sin que esto represente perjuicio alguno (Ministerio de Salud, 1993). (Ver Anexo 6)

En coherencia con lo anterior, se asume el principio de respeto a las mujeres, entendidas como participantes epistémicas con disposición y capacidad reflexiva. Este respeto se materializa en la construcción conjunta del consentimiento informado entendido como un proceso que garantice las libertades de los informantes. Así lo expresan González et al. (2023) cuando indican que “Su consentimiento para participar se debe dar en la garantía de la libertad y dignidad humana” (p. 2). De esta manera, se resguarda la confidencialidad mediante la codificación de nombres, lugares e identidades, atendiendo a los principios del código de ética de la asociación antropológica americana, American Anthropological Association (2003), la cual enfatiza la obligación del investigador de no causar daño, proteger a los participantes y salvaguardar su derecho al anonimato cuando así lo soliciten. (Ver Anexo 7)

El principio de no maleficencia adoptado en la ética investigativa contemporánea implica evitar y prevenir cualquier daño físico, psicológico o simbólico. Es por esto que, en investigaciones narrativas, como señala Bolívar (2002), el acto de relatar puede implicar un riesgo emocional cuando se revive lo traumático o doloroso, por ello, se establece un acompañamiento respetuoso que no fuerce la narración y que permita a las entrevistadas conservar el control sobre sus relatos. A su vez, el principio de beneficencia orienta el quehacer investigativo hacia el bienestar de las participantes, reconociendo que el acto de narrar también puede constituir una experiencia catártica, reparadora o de empoderamiento.

La devolución de los resultados constituye otro componente ético clave, para lo cual, este proceso se concibe como un acto de reciprocidad investigativa (Geertz, 1994), mediante el cual se entregará a las participantes un informe accesible que sintetice los hallazgos de manera comprensible y valorativa, reconociendo su aporte como coautoras de conocimiento. Además, se promovió un espacio de socialización comunitaria de los hallazgos, lo que fortaleció la transferibilidad de la investigación y su aporte potencial transformador a los lineamientos educativos del territorio.

La investigación también observa los principios de integridad científica, entendida como el compromiso con la transparencia, la fidelidad en el análisis, la correcta atribución de las fuentes, y la presentación honesta de los resultados, sin manipulación ni sesgos interesados, reconoce, además, que “La integridad científica es el resultado de la adhesión a valores y buenas prácticas para conducir y aplicar los resultados del quehacer científico” (CONCYTEC, 2019, p. 5).

Por último, se articula el principio de respeto a los derechos humanos, en tanto se reconoce que la investigación no puede desentenderse de los contextos de desigualdad estructural que viven muchas de las mujeres en su contexto. Desde esta perspectiva, la ética exige una postura política crítica frente al lugar de las comunidades afrodescendientes en el orden social y epistémico. Como sugiere Bolívar (2002), “investigar biográficamente es, también, un acto de justicia epistémica: otorgar dignidad a lo vivido, narrarlo y resignificarlo en un marco que lo reconozca como saber”

CAPÍTULO III

PERSPECTIVA EPISTE-METODOLÓGICA

La consolidación formal de la investigación cualitativa está vinculada al surgimiento de corrientes filosóficas y sociales que cuestionaron el modelo de ciencia basado exclusivamente en la medición, el universalismo y los enfoques estructurales. Este giro epistemológico estuvo guiado por lo que se ha llamado en ciencias sociales "el retorno del sujeto" en el cual los actores, individuales o colectivos, con sus prácticas sociales, palabras y discursos, memoria, propósitos de cambio y resistencia fueron exigiendo otras maneras no necesariamente cuantitativas de ser vistos. Este giro investigativo abrió el camino para interpretar, clasificar, comparar y enunciar las situaciones o procesos observados y así comprender las diferentes maneras de vivir en sociedad (Galeano, 2012).

La investigación cualitativa surge a finales del siglo XIX como práctica organizada y reconocida en las ciencias sociales con la apuesta por mirar el sujeto desde sus particularidades contextuales, políticas, sociales y culturales, de allí que el paradigma Interpretativo se vincule a este enfoque a principios del siglo XX desde el supuesto del llamado "giro hermenéutico" impulsado por Dilthey, quien propuso que las ciencias del espíritu (*ciencias sociales o humanas como sociología, filosofía de la historia, psicología*) debían buscar la comprensión del sentido de las acciones humanas más que la explicación causal (Dilthey, 1949).

Posterior a ello el sociólogo Weber (1964) sistematiza esta perspectiva proponiendo que el objetivo central de la ciencia debería ser entender los significados de la acción social y que el objetivo de la sociología debe ser la comprensión interpretativa de los significados subjetivos que los actores sociales atribuyen a sus actos. Reforzando esta idea, el sociólogo contemporáneo, Giddens (2000) plantea la acción social como un acto impregnado de significado, en la que "la tarea del sociólogo como investigador es

captar ese significado de manera comprensiva e interpretativa y no simplemente observar la conducta externa de los individuos" (p. 152).

Posición paradigmática

Los paradigmas son estructuras dinámicas que orientan y limitan la manera en que los investigadores comprenden y acceden al conocimiento. De acuerdo con Kuhn (2004), "un paradigma es un conjunto de creencias, valores, técnicas y métodos compartidos por una comunidad científica en un momento dado", lo cual determina la forma en que los investigadores perciben el mundo y abordan el fenómeno de estudio.

De esta manera, el presente estudio adoptó el paradigma interpretativo en cuanto consciente la comprensión de los significados que las personas dan a sus acciones y a la realidad social. Según lo conceptualiza Martínez (2013), el paradigma interpretativo se fundamenta en las subjetividades de los actores y permite la comprensión del mundo desde la apropiación que de él hacen los individuos.

Supuestos ontológico, epistemológico, metodológico, axiológico y teleológico

Guba y Lincoln (2002) plantean que los paradigmas definen lo que el investigador está haciendo y qué cabe dentro y fuera de los límites de una investigación legítima; plantean que las creencias básicas pueden resumirse según las respuestas que proporcionan sus proponentes a cinco preguntas fundamentales: (1) La pregunta ontológica: ¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y, por lo tanto, ¿qué es lo que podemos conocer de ella? (2) La pregunta epistemológica: ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido? (3) La pregunta metodológica: ¿Cómo puede el investigador arreglárselas para averiguar si lo que él o ella cree puede ser conocido? (4) La pregunta axiológica: ¿Cuáles valores influyen en la investigación? Y, por último, (5) La pregunta teleológica: ¿Cuál es el propósito último del estudio?

Dando respuesta a las preguntas anteriormente mencionadas, el sustento pentadimensional del presente trabajo se enmarca en la siguiente fundamentación:

Supuesto ontológico

Guba y Lincoln (1994), como se citó en Leopardi (2009), definen el supuesto ontológico como la concepción que se tiene acerca de la naturaleza del ser, retomando su raíz griega *on* u *onto*, que alude precisamente al "ser". Este supuesto se vincula con

la creencia del investigador respecto a la naturaleza de la realidad que se investiga. Desde esta perspectiva, se concibe la realidad social como una entidad múltiple, relacional y en constante transformación, cuyo carácter dinámico emerge de las experiencias vividas, los saberes y las relaciones intersubjetivas que los sujetos sociales configuran y reconfiguran en el devenir de sus contextos históricos y culturales.

En este estudio, las mujeres participantes son comprendidas como seres humanos sociales, históricos y subjetivos, portadoras de conocimiento y protagonistas activas de sus propias experiencias.

Supuesto epistemológico

El conocimiento se concibe como el resultado de un proceso de construcción recíproca entre la investigadora y las mujeres participantes, quienes, desde sus posiciones de enunciación, contribuyen activamente a la comprensión de sus formas de participación. En otras palabras, el conocimiento producido es de carácter comprensivo y significativo, construyéndose en interacción con los sujetos participantes y su escenario contextual (Martínez, 2021).

Desde esta perspectiva, la investigación adopta un *supuesto epistemológico* subjetivo, fundamentado en el diálogo, intercambio de significados y la construcción situada del saber.

Supuesto axiológico.

Esta investigación asume una postura ética y política comprometida con el reconocimiento de las voces de las mujeres afrodescendientes como copartícipes históricas de derecho y portadoras de saberes ancestrales, comunitarios y políticos. La producción de conocimiento se concibe como una praxis transformadora que busca contribuir al reconocimiento epistémico y político de los relatos de esta población.

Por ello, el diseño de la presente investigación ha sido construido teniendo en cuenta el contexto, la cultura, los intereses y los derechos de los actores, se parte del supuesto de que toda práctica investigativa está atravesada por valores, y que, en este caso, el proceso investigativo se propone como una acción ética orientada a la visibilización y resignificación de las prácticas de participación política de las mujeres afro en un contexto específico.

Supuesto teológico

El presente estudio trasciende su finalidad académica inscribiéndose en una perspectiva que articula la comprensión de sus dinámicas. Se propone, por tanto, como una apuesta por el fortalecimiento de los procesos de resistencia, memoria colectiva y participación política de las mujeres afro de dos corregimientos del Urabá antioqueño, en tanto féminas activas y protagónicas en la reconfiguración de sus territorios y de sus condiciones de existencia. El producto final de la investigación es comprendido como una construcción desde la subjetividad de las protagonistas.

Marco metodológico

En el siguiente apartado se expone el recorrido metodológico que estructuró y orientó la presente investigación concebida desde una perspectiva cualitativa, naturalística, fundamentada en el paradigma interpretativo, el cual privilegia la comprensión e interpretación de los fenómenos observados. A tales fines, se utilizó el método narrativo porque permite comprender, analizar e interpretar las experiencias humanas a partir de los relatos que las personas construyen sobre sus vivencias. La técnica utilizada fue la entrevista a profundidad porque, en palabras de la socióloga Galeano (2012), permite acceder al "fuero interno" de los sujetos, es decir, a sus memorias, emociones, miedos, lealtades y desconfianzas, aspectos que no pueden ser reducidos a datos cuantificables.

En este estudio los relatos personales son clave para evidenciar las intersecciones entre género, raza, clase y territorio.

Desarrollo metodológico

En términos metodológicos, se presentan las decisiones que estructuraron el diseño de la investigación, los criterios de selección de las participantes los procedimientos empleados para la construcción y el análisis de la información, así como las estrategias que garantizaron la calidad y la coherencia interna. Estas decisiones metodológicas responden a una lógica de investigación que privilegia el respeto por las narrativas, el reconocimiento y la legitimidad de la subjetividad de las voces que emergen desde las informantes clave.

El método

El empleo del método, se constituye en su esencia como el camino a seguir hacia la búsqueda de la verdad. De acuerdo con Abreu (2014) “El término método, se origina de las raíces: meth, que significa meta y, odos, que significa vía. Es decir, el método es el camino que conduce a la meta” (p. 195). Y esa meta se constituye en esa verdad, la cual tiene su sustento en el cuestionamiento de cómo desarrollar la investigación.

Es así como el método narrativo se configura como una estrategia metodológica clave dentro del paradigma interpretativo y los enfoques cualitativos de investigación social, al sustentarse en la premisa de que los seres humanos comprenden y dotan de sentido a su experiencia vital a través de la construcción de relatos. Esta estrategia, que cimienta sus raíces en las tradiciones hermenéuticas y fenomenológicas, permite develar los sentidos subjetivos, emocionales, simbólicos y contextuales que las personas atribuyen a sus vivencias en un tiempo y espacio determinados (Arfuch, 2016). En tal sentido, el relato, además de ser una forma de comunicación, es un acto constitutivo de significado, mediante el cual se organiza la experiencia y se da forma a los acontecimientos que configuran la identidad del sujeto.

Particularmente, la investigación biográfico-narrativa cobra especial relevancia para comprender los procesos sociales que atraviesan a las mujeres afrodescendientes en contextos rurales, como es el caso de la subregión del Urabá antioqueño. A través del relato de vida, es posible reconstruir las trayectorias personales y colectivas, identificar rupturas, continuidades, resistencias y formas de participación. Al mismo tiempo, facilita develar y comprender los sentidos que las mujeres atribuyen a sus prácticas políticas y sociales. Tal como ha señalado Domingo y Porta (2010), la narrativa constituye tanto un dispositivo metodológico como una vía epistemológica para la comprensión de las identidades en construcción. En este marco, el relato deviene una mediación entre la subjetividad y la estructura, entre la vivencia individual y el contexto sociohistórico.

Desde esta perspectiva, Bolívar y Domingo (2019) identifican cuatro componentes fundamentales que estructuran toda investigación biográfico-narrativa, los cuales se sintetizan en: (a) un narrador/a que rememora y comunica su experiencia de vida; (b) un/a investigador/a que escucha, interpreta y reconstruye el relato desde una mirada

dialógica; (c) los textos resultantes del trabajo de campo y del análisis narrativo, que constituyen la base para la elaboración del informe; y (d) los lectores o audiencias académicas que acceden al conocimiento producido, interpretando los resultados desde sus propios marcos de referencia.

En coherencia con este enfoque, el diseño metodológico de la presente investigación ha seguido los lineamientos expuestos por Bolívar (2019) en su propuesta sobre investigación biográfico-narrativa, la cual comprende cuatro momentos sucesivos: primero, la delimitación del tema y la identificación de los posibles narradores, lo que implica una etapa de acercamiento, negociación y establecimiento de vínculos de confianza. Segundo, la realización de entrevistas biográficas en profundidad, grabadas y transcritas de manera íntegra, procurando preservar la voz del sujeto en su riqueza expresiva. Tercero, el análisis cualitativo de los relatos mediante estrategias hermenéuticas y categorías sensitivas, que permitan identificar ejes temáticos (nodos), fases vitales, acontecimientos significativos, quiebres y resignificaciones. Cuarto, la construcción del informe de investigación como un texto narrativo que articula los distintos fragmentos del relato en una totalidad comprensible, que dé cuenta de los sentidos atribuidos por las protagonistas a su experiencia vivida.

El método narrativo se erige como una herramienta metodológica sensible y contextualizada, visto como un espacio ético-político que reconoce las palabras de las mujeres afro como una fuente legítima de conocimiento situado. La narrativa, entonces, además de describir hechos, permite comprender los procesos de subjetivación y resistencia que atraviesan sus vidas, posibilitando una lectura de sus experiencias en el marco de las desigualdades estructurales y los entramados históricos y culturales del territorio que habitan.

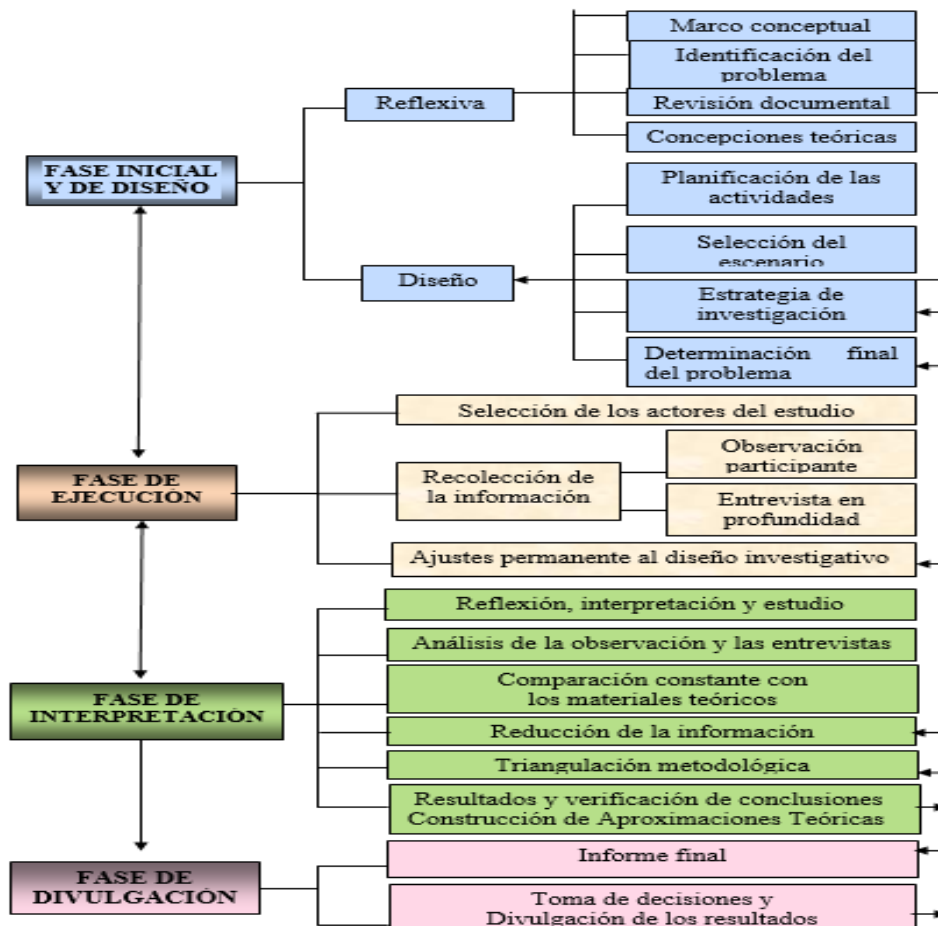
Diseño de la investigación

El investigador establece el diseño a seguir en el proceso investigativo, le imprime un sello estético, el cual, para King, Keohane y Verba (2000) subrayan que “Cuando la investigación social es de calidad, constituye un proceso creativo en el que la intuición y el descubrimiento surgen dentro de una consolidada estructura de estudio científico” (p. 23).

Como quiera que la presente investigación se inscribe dentro del paradigma interpretativo y se desarrolla a través de un enfoque cualitativo narrativo, nos aproximamos a comprender las experiencias políticas de mujeres afrodescendientes en contextos rurales desde sus propias voces, trayectorias y sentidos. Este enfoque parte de una concepción epistemológica que reconoce el conocimiento como una construcción situada y dialógica, anclada en las vivencias de los sujetos sociales (Bolívar, 2002).

Siguiendo a Silva Batatina (2012) en el diseño metodológico, el presente trabajo se estructuró en cuatro fases articuladas: (1) Fase inicial y de diseño. (2) Fase de ejecución. (3) Fase de interpretación. (4) Fase de divulgación. Esta organización permite una comprensión integral del fenómeno investigado que favorece la coherencia entre el planteamiento teórico, las técnicas empleadas y la contextualización de las participantes; las cuales se identifican en la figura 1 que se presenta a continuación.

Figura 1
Fases de la investigación



Nota: Tomado de Silva Batatina (2012)

Fase inicial y de diseño

Esta fase tiene un carácter reflexivo y fundacional, ya que en ella se construye el andamiaje conceptual y metodológico de la investigación. Se inicia con una revisión documental sistemática, orientada a develar los principales aportes teóricos en torno a la participación política de la mujer, el ejercicio de la ciudadanía de la mujer afro, la ruralidad y educación en la zona rural del Urabá antioqueño. A partir de esta revisión, nos orientamos a explorar las formas de participación política de mujeres afro en dos corregimientos del Urabá antioqueño, sus trayectorias de liderazgo, los obstáculos estructurales y simbólicos que enfrentan.

La exploración de la situación problematizadora se acompaña de una revisión de concepciones teóricas claves, como los estudios interseccionales, las epistemologías del sur (Santos, 2009), el pensamiento decolonial, los feminismos negros y la producción de conocimiento desde poblaciones que han sido marginadas. Posteriormente, se planifican las actividades de campo, teniendo en cuenta los tiempos, los recursos y las condiciones éticas del trabajo con los actores de la investigación.

La estrategia de investigación se consolida a partir del enfoque cualitativo narrativo, que se nutre de la técnica de recolección de información utilizada: la entrevista en profundidad. Finalmente, se redefine de manera puntual el problema de investigación, ya con un conocimiento situado del escenario, de las condiciones sociales del territorio y de las mujeres que protagonizarán el estudio.

Fase de ejecución

Durante esta fase se implementa el trabajo de campo. Se inicia con la selección intencionada de las participantes. La recolección de la información se realiza mediante una entrevista en profundidad a cada participante, que les permite narrar sus experiencias familiares, económicas, educativas, sociales, políticas, de conflictos, desafíos y logros, lo que conlleva aportar elementos contextuales claves para la comprensión del fenómeno. Esta etapa se caracteriza por un ajuste continuo al diseño metodológico, dada la naturaleza flexible y dialógica del enfoque cualitativo (Galeano, 2012).

Además, se establece una relación ética con las participantes, basada en el respeto, la confidencialidad, la reciprocidad y el reconocimiento del saber comunitario. Esta postura metodológica reconoce que la producción de conocimiento es un acto de interacción política y diferenciada tal como lo ha planteado Uribe (2001) en sus estudios sobre territorio, conflicto y subjetividad.

Fase de interpretación

En este tipo de investigación cualitativa el análisis busca reconstruir y comprender la totalidad de su experiencia vital como un entramado significativo, situado histórica y culturalmente. Esta reconstrucción exige distinguir entre aquello que resulta estructurante en la trayectoria de las participantes y los elementos accesorios o circunstanciales, que no definen sustancialmente su identidad o su participación. En efecto, el relato de vida más allá de ser una sucesión de episodios aislados debe ser considerado como la articulación de una trama que permite descubrir el sentido que cada una de ellas otorga a sus vivencias.

El desafío analítico radica, entonces, en convertir la experiencia subjetiva el “tiempo vivido” por las narradoras en una estructura temporal y temática organizada, donde los momentos críticos, las decisiones vitales y las condiciones sociales que marcan la trayectoria, puedan ser comprendidos por un lector externo. Tal como lo plantean Porta y Méndez (2021) “La investigación narrativa como estética relacional y como ética nómada disloca los sentidos posibles de la investigación clásica y apuesta por encontrar nuevos movimientos que permitan cohabitar la potencia transformadora del ser en y del ser con” (p. 7). De esta manera la investigación narrativa se constituye en una red de significaciones articuladas que, sin desvirtuar la voz del sujeto, implica una resignificación mediante un proceso hermenéutico que da cuenta del carácter histórico y relacional de ellas

Así, la investigadora asume un doble rol: el de recolectora de voces y el de narradora-analista. Es ella quien, a partir del trabajo de campo, la escucha atenta y la transcripción cuidadosa, se convierte en quien construye el texto final: el informe narrativo. Este documento no se queda en ser una reproducción de lo escuchado; es una versión construida, en la que la investigadora, como advierte Bolívar (2002), se convierte

en un “*researcher-storyteller*”, que organiza y comunica los hallazgos de modo que el lector los comprenda intelectualmente y los experimente sensiblemente.

Las partes de un texto lingüísticas y estructurales no pueden entenderse aisladamente del todo, es decir, el texto completo” (Quintana y Hermida, 2019, s.p.). El informe de investigación es en sí, una interpretación hermenéutica, en la cual, cada parte adquiere significación en función del todo, y el informe como una totalidad depende de cada parte.

La fase interpretativa se orienta a construir sentido, a partir de la información recolectada. Se parte de una reflexión sistemática y crítica sobre los relatos de las entrevistadas, incorporando herramientas de análisis narrativo y organización temática. Se realiza un análisis de la observación y las entrevistas, organizado en torno a nodos temáticos que dialogan con el marco teórico.

Este análisis se complementa con una comparación constante con los referentes teóricos, que permite contrastar las experiencias vividas con conceptos como educación, participación política, discriminación, interseccionalidad y territorialidad. Se realiza una reducción cuidadosa de la información, sin perder la riqueza narrativa, y se aplica triangulación metodológica al combinar distintas técnicas (entrevistas y documentos) y al confrontar la información con los marcos analíticos (Denzin y Lincoln, 2012).

El resultado de esta etapa es el planteamiento de constructos teóricos, entendidos como interpretaciones contextualizadas que emergen desde las voces de las mujeres afrodescendientes y que visibilizan formas propias de participación, resistencia y construcción política. Tal como señala Bolívar (2002), el valor de las narrativas más allá de residir en su capacidad de representar la realidad “objetivamente”, reside en su poder para construir significados compartidos, recuperar memorias silenciadas y proyectar horizontes de posibilidad.

Fase de divulgación

La fase final implica la socialización de los hallazgos mediante la redacción del informe final, que sintetiza el recorrido investigativo, el desarrollo de los nodos temáticos y las principales conclusiones. Esta etapa también contempla la divulgación ética de los resultados en escenarios comunitarios y académicos, asegurando que el conocimiento producido retorne a las mujeres y territorios que lo hicieron posible.

En coherencia con el enfoque participativo se privilegia una divulgación que promueva el debate, la reflexión colectiva y la toma de decisiones en favor de contribuir a procesos de transformación educativa. Como lo afirma Galeano (2012), el proceso investigativo debe comprenderse como una construcción conjunta de sentidos, que se nutre del diálogo intercultural y del reconocimiento del otro escuchando atentamente de las memorias individuales y colectivas.

Escenario de estudio

Se selecciona como escenario de estudio los corregimientos Belén y Balsillas del municipio de San Juan de Urabá ubicado en la zona norte del Urabá antioqueño, territorio marcado por la historia violenta de Colombia, las desigualdades históricas, y al mismo tiempo por prácticas de resistencia y organización política comunitaria especialmente por parte de las mujeres.

Como bien lo señala Spíndola (2016) “la territorialidad es la significación sociocultural del territorio con fines identitarios, cargada densamente de cronotopos, la frontera es el elemento material y simbólico cohesionador de todos ellos” (p. 48). el territorio trasciende el hecho de ser concebido como un espacio físico, pasando a ser una construcción sociopolítica atravesada por relaciones de poder, memoria y pertenencia.

Actores de la investigación

La selección intencional de los actores es característico de los enfoques cualitativos, consiste en elegir estratégicamente a aquellas personas que, por su experiencia, conocimientos o posición social, pueden aportar información rica y significativa para la comprensión del fenómeno estudiado. Para Arias et al. (2016) “Los criterios que especifican las características que la población debe tener se denominan criterios de elegibilidad o criterios de selección” (p. 204).

Las participantes de este estudio se seleccionaron de manera intencional, enfocado en mujeres afrodescendientes rurales de los corregimientos Belén y Balsilla (San Juan de Urabá). Para ello, se priorizaron dos criterios centrales: su rol representativo en procesos políticos comunitarios y su diversidad generacional. En primer lugar, se identificaron potenciales participantes a través de redes locales y líderes territoriales, considerando su trayectoria en espacios de incidencia formal o informal. De

acuerdo con Taylor y Bogan (1992) “Lo importante es el potencial de cada “caso” para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social.” (p. 105).

Dentro de los criterios de escogencia fueron consideradas todas mujeres con trayectoria de liderazgo comunitario, activismo, gestión pública o experiencia educativa. Entre las siete mujeres seleccionadas se encuentran una docente de aula rural, una docente orientadora, dos líderes reconocidas por la comunidad, dos estudiantes del grado undécimo y una figura pública del municipio, lo que permite una lectura intergeneracional y plural de la participación política.

En segundo lugar, se realizó un proceso de ajuste progresivo según la saturación teórica, donde se incluyeron siete mujeres con perfiles complementarios. Así mismo, la selección buscó equilibrar edades, desde adolescentes hasta adultos mayores y roles sociales: docentes, estudiantes, líderes y una figura pública. Cabe destacar que todas comparten experiencias de vida en contextos rurales marcados por el conflicto armado, la exclusión étnica y prácticas patriarcales. A continuación, se muestra la forma como se constituyeron los actores sociales y se codificaron para realizar el posterior análisis, en la siguiente tabla.

Tabla 1
Participantes y código que la representa

Código	Rol	Edad aproximada	Contexto territorial
D1	Lideresa comunitaria	50 años	Residente histórica
M2	Estudiante/líder	17 años	Joven rural
E3	Estudiante/juez paz	16 años	Vereda
I4	Docente/funcionaria	50 años	Movilidad regional
L5	Orientadora escolar	40 años	Profesional externa
N6	Lideresa/madre	45 años	Víctima desplazamiento
A7	Figura pública	50 años	Lideresa reconocida

Además, cada participante fue contactada personalmente para explicarle los alcances y propósitos de la investigación y garantizar su consentimiento libre. La selección se concluyó al alcanzar una saturación teórica, evidenciada por la diversidad de perspectivas aportadas por los informantes clave. El conjunto final de participantes representa fidedignamente la heterogeneidad de discursos.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas de investigación cualitativa remiten a un conjunto de estrategias metodológicas que buscan comprender la profundidad de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores participantes. La finalidad principal es construir una interpretación detallada de la realidad, más que generalizar hallazgos a una población más amplia.

De esta manera la recolección de información se basó en un enfoque cualitativo flexible, para lo cual se combinaron dos técnicas principales adaptadas a la necesidad y naturaleza de la investigación, dichas técnicas corresponden a la entrevista en profundidad y el análisis documental.

Entrevista en profundidad

Como su nombre lo expresa busca recabar información de manera profunda en la interacción con los informantes, para Taylor y Bogan (1992) “Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos uno o reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones” (p. 100).

En los estudios cualitativos de corte narrativo, la entrevista representa el comienzo de un amplio proceso hermenéutico en el que la investigadora debe enfrentarse al desafío de transformar los relatos de vida transcritos en una estructura de sentido. Como sugieren Bolívar, Fernández y Molina (2005)

La identidad del yo se explicita entonces en la crónica del yo en la geografía social y temporal de la vida, como una reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato (p. 3).

De ahí que el análisis de las entrevistas no pueda desentenderse del contexto social, político e institucional en el que esas vidas se han desarrollado. La investigación cualitativa, como saber disciplinado, no renuncia a la sistematicidad, pero asume una

postura ética y epistemológica comprometida con la subjetividad, el reconocimiento y la justicia narrativa.

Esta técnica de recolección de información radica su valor en la manera como se aborda la exploración de forma más detallada, que como concibe Robles (2011) "... el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación" (p. 40).

Las entrevistas en profundidad fueron el eje central, utilizando un protocolo de preguntas sobre trayectorias de vida, discriminación y participación política. Para ello, se concertó el encuentro con las participantes, procediendo a grabar y transcribir literalmente la información proporcionada con la finalidad de conservar la voz auténtica de los entrevistados. (Ver Anexo 3)

Análisis documental

En relación a esta técnica, surge como complemento esencial, a través de la revisión de la literatura, contrastarla con fundamentos teóricos que le den credibilidad científica a la información suministrada. Para Guevara-Rodríguez (2019) "consiste en un proceso de sistematización y síntesis de datos cualitativos, permite una triangulación de documentos narrativos, combinado con diferentes fuentes de información, requiere de análisis contenido o análisis de discurso" (p. 106). (Ver Anexo 4)

De esta manera, se trianguló la información mediante la convergencia de testimonios, observaciones y documentos, lo que garantizó tener una visión integral de las dinámicas estudiadas, cabe resaltar que, todos los instrumentos se ajustaron durante el proceso para responder a los hallazgos emergentes y a las particularidades culturales de las participantes. (Ver Anexo 5).

Criterios de rigor y calidad: auditabilidad, credibilidad, transferibilidad

En el contexto de las ciencias sociales, particularmente en las investigaciones cualitativas de corte narrativo, garantizar la calidad y el rigor del proceso investigativo no se rige por los mismos parámetros de validez y confiabilidad de la investigación cuantitativa, dado que la investigación cualitativa se orienta por criterios epistémicos y metodológicos propios, coherentes con la naturaleza interpretativa del conocimiento producido.

La investigación narrativa, al centrarse en las experiencias subjetivas y en los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas, exige un grado de reflexividad metodológica. Tal como señala Bolívar (2002), la investigación narrativa debe “reconstruir el sentido de las experiencias desde la voz de los sujetos, sin anular el trabajo interpretativo del investigador”, lo cual implica asumir estándares ético-epistemológicos específicos.

En este marco de ideas, se consideran cuatro criterios fundamentales para el aseguramiento del rigor en esta investigación: la credibilidad, la auditabilidad, la transferibilidad y la triangulación. Estos criterios han sido ampliamente desarrollados por autores como Lincoln y Guba (1985), y posteriormente retomados en el ámbito educativo y narrativo por Bolívar, Galeano y otros investigadores del enfoque cualitativo.

Credibilidad

La credibilidad remite a la autenticidad y veracidad de los hallazgos, desde la perspectiva de quienes han participado en la investigación. Más que verificar hechos se trata de garantizar que las reconstrucciones realizadas por la investigadora estén arraigadas en la vivencia de las actoras. Para ello, se recurre a estrategias como la escucha atenta durante las entrevistas y de los relatos.

En esta investigación, la credibilidad se reforzó mediante la devolución de fragmentos de los relatos construidos a las participantes mujeres afrodescendientes del Urabá antioqueño, permitiendo que comentaran, precisaran o corrigieran aspectos de su propia narración. De esta forma, se honra la ética del reconocimiento y se garantiza la narrativa final como una interpretación dialogada (Galeano, 2012).

Auditabilidad

En la investigación cualitativa, la confiabilidad ha sido resignificada como seguridad o auditabilidad, debido a que las respuestas de los participantes pueden variar según el contexto emocional o relacional en el que se desarrollen las entrevistas. Dado que las relaciones sociales son dinámicas y cambian con el tiempo, solo es posible captar ciertas perspectivas en momentos específicos. Por ello, se valora que la información se obtenga mediante procedimientos sistemáticos y no arbitrarios, lo cual permite que las conclusiones sean auditables y la calidad del estudio evaluable (Vasilachis, et al. 2006)

De esta manera la auditabilidad, se concibe como la transparencia del proceso investigativo: que sea posible seguir el rastro metodológico y analítico desde la formulación de preguntas hasta las interpretaciones finales. Esto exige dejar constancia escrita y reflexiva de cada etapa, incluyendo las decisiones metodológicas, las estrategias de interpretación de la información y los criterios de análisis.

En esta investigación, se ha construido una bitácora del proceso de análisis investigativo acompañada de matrices temáticas y reflexiones analíticas, que permiten reconstruir el camino hermenéutico recorrido y que hacen posible una eventual “auditoría intelectual” del proceso (Miles y Huberman, 1994). Como plantea Galeano (2012), esta exigencia responde a un compromiso ético con la comunidad científica y con los sujetos implicados.

Transferibilidad

Vasilachis et al. (2006) plantean que un cuestionamiento habitual al evaluar la calidad de una investigación es la posibilidad de generalizar sus resultados a un universo más amplio, especialmente cuando el estudio se ha realizado en un contexto particular. En el enfoque cualitativo esta generalización estadística, conocida como validez externa, no constituye un objetivo central, ya que los estudios se desarrollan en escenarios delimitados, con un fuerte énfasis en la profundidad y en el respeto por las particularidades del contexto. Por ello, en lugar de hablar de generalización se introduce el concepto de transferibilidad, que alude a la posibilidad de que los hallazgos puedan ser aplicados o comprendidos en otros contextos similares, tarea que recae principalmente en el juicio crítico del lector o del tomador de decisiones.

Esta noción se interpreta de forma distinta según el enfoque metodológico. En la etnografía, se privilegia la descripción “densa” y detallada que facilita la comparación intercultural. Por otra parte, la teoría fundamentada busca el desarrollo de una teoría sustantiva hacia una de mayor alcance. Finalmente, el estudio de casos, el propósito no es inferir conclusiones generalizables, sino comprender profundamente los casos seleccionados por su relevancia, sin que estos representen una muestra representativa del conjunto (Vasilachis, et al, 2006).

De esta manera, la transferibilidad es concebida como la posibilidad de que los hallazgos puedan servir de apoyo a otras experiencias, contextos o procesos similares,

sin pretensión de generalización estadística, pero sí con capacidad de resonancia interpretativa. Se trata entonces de construir conocimiento contextualizado, que permita ser comprendido y eventualmente utilizado en otros marcos de referencia cultural, social o político.

En este caso, la transferibilidad se sustenta en la descripción del contexto del Urabá antioqueño y en la riqueza de los relatos de vida de las mujeres entrevistadas, cuyas voces expresan tensiones, resistencias y formas de participación política que podrían hallarse también en otras comunidades rurales racializadas de América Latina. Como sostiene Geertz (1994), lo importante no es la representatividad numérica sino la capacidad del relato para generar comprensión en profundidad.

Triangulación

La triangulación constituye una estrategia central para fortalecer la consistencia de los hallazgos, mediante la confrontación de diversas fuentes, perspectivas o métodos. En el enfoque narrativo, más que una verificación, la triangulación busca ampliar la comprensión de los fenómenos estudiados, integrando diferentes ángulos interpretativos.

Esta investigación incorporó la triangulación en varios niveles: (a) triangulación de informantes, al entrevistar a mujeres afro de distintas edades, trayectorias y posiciones sociales (docentes, estudiantes, lideresas, figura pública); (b) triangulación de fuentes, al complementar las entrevistas con documentos comunitarios y registros del contexto local; y (c) triangulación teórica, al poner en diálogo los hallazgos con distintos marcos conceptuales (decolonialidad, participación política, ciudadanía, interseccionalidad, estudios narrativos). Como plantea Bolívar (2002), el valor de la triangulación reside en su capacidad para tensionar y enriquecer las interpretaciones, no en homogeneizarlas.

Proceso de interpretación de la información

El proceso de interpretación de la información se concibió como un ejercicio reflexivo y sistemático orientado a comprender los sentidos que las mujeres afrodescendientes rurales atribuyen a sus vivencias y experiencias, en relación con la participación política desde la escuela. Tal como lo expresa Domingo (2007), dar cuenta de la voluntad humana, de la vida real y de la experiencia debe hacerse abriéndose al universo simbólico en que la vida se expresa. En esa misma línea de acción, Suárez et

al. (2004) plantean que es necesario retomar el giro hermenéutico, pasando de una perspectiva positivista a una comprensiva, en la que el foco del estudio sea el significado que los sujetos asignan a lo que les sucede.

Ante ello, se adoptó una metodología narrativa centrada en el relato personal como vía privilegiada para captar las dimensiones in situ de la experiencia, reconociendo el lenguaje como mediador entre la vivencia y la interpretación (Bolívar, 2004; Araujo & Sarasola, 2003). Cada entrevista fue abordada como una unidad significativa de vida, entendida como texto, cuya interpretación exigió una lectura densa y cuidadosa.

En este sentido, el proceso interpretativo se estructuró a partir de seis criterios metodológicos: (1) el acercamiento comprensivo al grupo de mujeres; (2) la reagrupación de las preguntas en la tabla inicial de especificaciones; (3) la lectura reiterada de las entrevistas para detectar dimensiones temáticas; (4) la identificación de convergencias y divergencias entre los pensares y experiencias de las entrevistadas; (5) la confrontación con la teoría; y (6) la organización final de las interpretaciones construidas.

Este procedimiento se enriqueció con los planteamientos de Salas (2006), quien propone una secuencia de fases que incluye la lectura comprensiva inicial, la identificación de unidades de significado, la construcción de meta textos interpretativos y la confirmación intersubjetiva. Esta última fue particularmente significativa en el desarrollo de una jornada de socialización de resultados con las propias participantes, en la cual sus voces fueron escuchadas y reintroducidas activamente en la producción de conocimiento. Así, la interpretación en esta investigación se inscribió en una lógica dialógica y ética, que reconoce a las mujeres afrodescendientes como co-intérpretes y participantes epistémicas que legitiman, cuestionan y enriquecen los sentidos construidos.

Proceso de teorización

Riessman (2008) ha sistematizado diversos tipos de análisis narrativo, todos los cuales convergen en un principio común: dar prioridad a las palabras de las personas, sin que ello implique abdicar del análisis riguroso. En este sentido, resulta especialmente pertinente establecer el aporte de la teoría en la identificación de nodos temáticos. El autor afirma que “en el análisis temático, la teoría previa sirve como un recurso para la

interpretación de lo que se dice y escribe narrativamente. Lo que busca este análisis es principalmente capturar el contenido de lo narrado” (s.p.).

La construcción teórica se desarrolló mediante un proceso hermenéutico, partiendo de las narrativas de las participantes para identificar patrones significativos. Inicialmente, se realizó una construcción dimensional sensible y abierta de las entrevistas transcritas, donde se etiquetaron conceptos emergentes para posteriormente, agrupar conceptos en nodos preliminares vinculados a los temas de análisis.

En una segunda fase, se integraron los nodos mediante diagramas relacionales. Por ejemplo, se identificó que la discriminación racial limitaba el acceso educativo (causa), pero a la vez generaba estrategias comunitarias de resistencia (efecto), las cuales desembocaban en liderazgos femeninos no convencionales. Este análisis permitió revelar los nodos teóricos.

Finalmente, se articularon estos nodos en constructos integrales, orientando a establecer elementos a partir de un análisis profundo, generando reflexiones sobre la escuela en contextos específicos del Urabá rural. En consecuencia, se reinterpreta la información para realizar la auditabilidad y credibilidad epistemológica sobre el fenómeno de estudio.

Los hallazgos teóricos contribuyen a interpelar los marcos conceptuales, posibilitando la emergencia de nuevas comprensiones sobre la participación política. Estas formas de aportación, gestadas desde zonas excluidas, se constituyen en prácticas legítimas de construcción democrática y de resignificación del poder desde posiciones subalternas.

En síntesis, este capítulo ha expuesto de manera detallada los fundamentos episte-metodológicos que orientaron el desarrollo de la presente investigación. La elección de este camino permitió reconocer a las mujeres afrodescendientes rurales como sujetos epistémicos, centrando el conocimiento producido en sus voces, relatos y experiencias. La entrevista a profundidad, concebida como un acto dialógico, posibilitó la construcción de un corpus narrativo denso en significados. Este corpus, a su vez, reveló vivencias individuales como las tramas colectivas que configuran sus formas de habitar, resistir y participar políticamente en el ámbito escolar y territorial desde la escuela y el territorio.

De esta manera, se garantiza la coherencia entre el propósito del estudio, las preguntas que orientaron la investigación y las herramientas empleadas para su abordaje.

A continuación, se presenta en el capítulo cuatro el análisis narrativo de los hallazgos, estructurado a partir de los ejes temáticos y construidos a lo largo del proceso interpretativo. Este momento, permitió comprender las posibilidades, tensiones y sentidos que las mujeres participantes atribuyen a su participación política en los corregimientos de Belén y Balsilla.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El presente capítulo da inicio al análisis e interpretación de la información desde una perspectiva cualitativa. El análisis e interpretación de los resultados adquiere una dimensión profundamente reflexiva cuando se emplea el método narrativo como eje estructurante. Este enfoque permite reconstruir las experiencias de los participantes a través de relatos que revelan significados, emociones y trayectorias personales. Según García-Huidobro Munita (2016), la narrativa no solo actúa como desencadenante metodológico, sino también como forma de producción teórica, al permitir que los relatos se conviertan en unidades de análisis. En este contexto, los nodos temáticos emergen como puntos de articulación entre los discursos individuales y las construcciones colectivas, facilitando la identificación de patrones, tensiones y aprendizajes compartidos, en el cual el investigador busca comprender cómo se entrelazan las voces, los sentidos y las prácticas en un tejido narrativo que da cuenta de la realidad investigada.

A su vez, Araujo y Sarasola (2003) advierten que cada relato constituye un entramado de significados, en el cual se entrelazan vivencias individuales, memorias colectivas y referentes simbólicos que permiten comprender la experiencia social desde una perspectiva específica.

Por tanto, el análisis que aquí se presenta emerge de un proceso de organización y reorganización abierto y respetuoso, que atendió a las recurrencias, tensiones y silencios presentes en las narrativas. De esta manera el proceso de interpretación fue concebido como una práctica reflexiva y dialógica, en la que el texto producido, el contexto de las participantes y la posición del investigador dialogan constantemente para dar lugar a comprensiones profundas y significativas. A partir de este proceso, se estructuraron los nodos temáticos los cuales se presentan como elaboraciones teóricas construidas desde, con y para las mujeres participantes.

Este capítulo aborda los relatos de siete mujeres afrodescendientes que viven o laboran en el área rural del Norte del Urabá antioqueño, Colombia. Estas féminas, que incluyen estudiantes, docentes y líderes comunitarias reconocidas localmente, comparten sus experiencias. El propósito es comprender cómo vivencian, interpretan y ejercen su participación política dentro de sus comunidades.

En este sentido, se plantea la interrelación entre el análisis, la interpretación y la reflexión crítica como un proceso continuo de co-construcción del conocimiento, en el que la teoría y la ética investigativa dialogan constantemente de este modo, el siguiente el análisis se convierte en una apuesta por hacer visible aquello que suele permanecer oculto: Las representaciones que han construido del Urabá antioqueño a partir de imaginarios y experiencias, el reconocimiento identitario y la autoidentificación como mujeres afrodescendientes, las desigualdades persistentes y las potencialidades colectivas, la formación política en la escuela, la enseñanza escolar de la política como herramienta de empoderamiento y transformación social, y el rol transformador de la escuela en la formación política de las mujeres afrodescendientes rurales.

Desarrollo del análisis

Los cambios paradigmáticos que ha experimentado la investigación cualitativa a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI, se ha fortalecido un enfoque que reconoce la pluralidad de saberes, la complejidad de lo social y la legitimidad de las voces situadas. Es la etapa que Denzin y Lincoln (2012) denominan la de los “*géneros borrosos*” que marca un punto de inflexión en este devenir, al cuestionar los límites rígidos entre disciplinas y al abrir paso a métodos más interpretativos, en los que el lenguaje, la experiencia y la subjetividad cobran centralidad. En ese contexto, emerge “*giro narrativo*”, que desplaza la pretensión de universalidad para enfocarse en la realidad concreta, la vida diaria las experiencias únicas, tanto individuales como grupales.

Siguiendo las premisas hermenéuticas de Ricoeur (2000), se parte del principio de que entre vivir y narrar media siempre una distancia: la vida se vive, pero la historia se cuenta. Es precisamente en esa distancia dialéctica en la gesta es propicio para: (a) la interpretación, (b) el hecho intrínsecamente político de la autorrepresentación, contar(se) y (c) la posibilidad de producir conocimiento con las mujeres, y no simplemente sobre ellas.

Desde esta mirada, la participación política se concibe como una práctica diversa y conflictiva que se despliega en múltiples escenarios: desde el cabildo y la asamblea comunitaria, hasta la escuela, la vereda, la organización de mujeres o el gobierno local. Tal como lo proponen Collins (2009) y Viveros (2016), estas formas de acción emergen de la confluencia de ejes diferenciación como el género, la etnia, la clase y el territorio. Por consiguiente, se requiere develar los obstáculos organizacionales que enfrentan estas mujeres, como las estrategias ingeniosas y resilientes que emplean para su posición en la historia.

Los testimonios recolectados constituyen expresiones discursivas que revelan sentidos, afectos, estrategias y posicionamientos políticos. El relato, en tanto forma de conocimiento, permite entonces recuperar las voces de las mujeres como autoras de sí mismas, productoras de discurso y sujetas de derechos, desafiando las narrativas hegemónicas, para el desarrollo del análisis debe considerarse la temporalidad, la ubicación histórica y geográfica; mirar los acontecimientos como parte de un proceso y la intersección entre lo micro social y lo macroestructural. Además, la investigación narrativa se caracteriza por ser multidisciplinaria y también por la imprescindible inclusión del ámbito subjetivo y de las experiencias personales.

En el enfoque narrativo propuesto por Bolívar (2002), el análisis de las historias de vida se concibe como un ejercicio ético y profundamente humano, en el que la palabra de quien narra debe ser recogida con cuidado, devuelta con respeto e interpretada desde su propia densidad. En ese sentido, el proceso de análisis se divide en ocho (8) momentos que conversan y se entrelazan intentando responder la manera más fiel posible a la confianza depositada por las participantes de la investigación, los cuales responden a los criterios siguientes:

1. La transcripción cuidadosa de las entrevistas: un gesto aparentemente simple, pero en realidad complejo, pues no basta con trasladar lo dicho al papel. La escritura, para ser fiel, debe capturar el ritmo del habla, las pausas significativas, los quiebres emocionales y las formas particulares de enunciación. No se escribe solo lo que se oye, se reproduce lo que se vivió en la entrevista. Bolívar (2019) lo llama “transcripción densa” porque exige que el texto conserve la expresividad del lenguaje oral, valiéndose de todo

lo que se vincule al hecho de la entrevista, a saber: el registro verbal, del contexto, de los signos paralingüísticos y de las notas del trabajo de campo (Ver Anexo 8).

2. El primer contacto con el texto exige una lectura holística y de conocimiento. Aquí no se busca de inmediato clasificar ni segmentar, se trata de comprender la historia en su totalidad tal como fue contada, reconociéndola como una unidad con sentido coherente. Leer de esta manera implica una disposición afectiva y cognitiva que permita escuchar nuevamente la voz de la narradora en cada línea, captar los hilos que conectan pasado y presente, y permitir que las narraciones emergentes tomen forma sin imposiciones externas. Tal como lo plantea Bolívar (2002), el relato no debe ser fragmentado de entrada, porque su fuerza reside en esa coherencia interna que solo puede ser comprendida desde una mirada global.

3. La reconstrucción de la historia personal. En esta etapa se reconstruyen los elementos del relato en una narrativa articulada, coherente y significativa. Esta reconstrucción respeta radicalmente la voz de la participante, permitiendo que los hechos, los contextos, los afectos y las valoraciones se expresen en su propio lenguaje, sin ser reducidos a esquemas ajenos. Lejos de codificar la experiencia en unidades de análisis, esta fase busca reconstruir la experiencia vital desde los significados que la propia mujer otorga a lo vivido. Según lo expresa Bolívar (2002, p. 57), el propósito es reorganizar la narrativa para que la experiencia conserve su complejidad y su verdad encarnada (Ver Anexo 9). Al reconstruir la historia, aparecen zonas del relato que vibran con mayor intensidad, donde el sentido se condensa y se vuelve recurrente.

4. Se construyen los llamados nodos temáticos o ejes de sentido que emergen del mismo relato desde la interpretación situada de quien lo escucha. En estos nodos se alojan las experiencias más potentes, los aprendizajes persistentes, los silencios que dicen, las resistencias que laten. En las voces de mujeres que habitan la ruralidad, por ejemplo, es posible develar lugares simbólicos como *“la escuela como refugio”*, *“liderazgo desde el temor”* o *“la maternidad colectiva”*. Estos nodos, más que etiquetas, son espacios de significación que permiten interpretar la experiencia desde adentro (Ver Anexo 10).

5. Pero el análisis no puede quedarse en lo singular. En el entrecruzamiento de las distintas historias emerge un nivel interpretativo más amplio, que permite realizar un

análisis transversal entre las narrativas. Esta comparación busca tramas comunes, divergencias o resonancias colectivas. Es a través de esta mirada que el análisis adquiere una dimensión social, permitiendo dar cuenta de cómo lo vivido por una mujer se inscribe en procesos históricos, estructuras de poder y condiciones sociales compartidas. Así, la narrativa personal se convierte también en documento social.

6. El diálogo con la teoría se vuelve imprescindible para enriquecer la comprensión de los relatos, es decir, como conceptos abiertos que orientan la mirada sin forzar los sentidos. La participación, el empoderamiento, la interseccionalidad o la resistencia no se aplican sobre el relato; dialogan con él, lo iluminan, se transforman también en el encuentro con las voces que emergen de la experiencia de las protagonistas del estudio.

7. Todo este proceso de análisis se concreta en una escritura que narra e interpreta, de manera que la redacción del análisis narrativo requiere de una prosa cuidadosa, que respete la voz de las participantes, incorpore citas textuales extensas y comentadas, reconstruya momentos significativos con sensibilidad y mantenga siempre presente la dimensión afectiva del relato. Aquí, el rol de la investigadora se reconoce como co-intérprete, dejando de ser una observadora externa. 8. El análisis escrito más que una presentación de resultados; es un texto relacional, de manera que la historia vivida y la mirada analítica se encuentran.

El planeamiento inicial de todo este recorrido se sistematiza en una tabla de especificaciones, de forma sistemática (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Tabla de especificaciones

Tabla de especificaciones				
Propósito general	Generar constructo teórico, desde la escuela, para promocionar la participación política de la mujer afrodescendiente rural en los corregimientos Belén y Balsilla del municipio San Juan de Urabá			
Propósito específico	Categorías apriorísticas. Temas o conceptos	Preguntas orientadoras	Actores	Técnicas
Identificar la dinámica en el Urabá Antioqueño	Dinámica política de la mujer	¿Qué posibilidades u oportunidades consideras que tienen las mujeres del contexto para participar en las decisiones que se toman socialmente?	1 docente mujer	Entrevista en profundidad

durante los últimos 30 años	Urabá Antioqueño durante los últimos 30 años	Puedes hacer una descripción acerca del Urabá Antioqueño, ¿qué conoces acerca de su historia?	1 docente orientadora
		¿Qué dificultades consideras que se le presentan a las mujeres del contexto para participar en las decisiones que se toman socialmente?	2 estudiantes del grado 11
Interpretar la percepción que tienen las mujeres del corregimiento Belén, acerca de los patrones de discriminación que impiden su accionar como ciudadana	Percepción de mujeres acerca de su posición	¿Consideras que en el corregimiento hay discriminación hacia las mujeres, por qué, de qué manera?	2 mujeres lideresas de la comunidad
	Discriminación	¿Qué problemáticas consideras son las que enfrentan principalmente las mujeres del contexto en el que vives o trabajas?	1 líder reconocida a nivel local
		¿Cómo ha sido el apoyo de los hombres a la participación de las mujeres en las decisiones que se toman en tu contexto?	
		¿Cómo ha sido el apoyo entre mujeres para participar en las decisiones que se toman en el contexto?	

Propósito general	Generar constructo teórico, desde la escuela, para promocionar la participación política de la mujer afrodescendiente rural en los corregimientos Belén y Balsilla del municipio San Juan de Urabá
--------------------------	--

Propósito específico	Categorías apriorísticas. Temas o conceptos	Preguntas orientadoras	Actores	Técnicas
Analizar las prácticas de participación política de la mujer rural, con base en las prácticas no tradicionales de ciudadanía, específicamente en el corregimiento Belén	Prácticas políticas no tradicionales	De qué manera consideras que las mujeres en el contexto (cultural, política, económica, educativamente)? ¿Qué ha sido lo más aportante de las mujeres de tu comunidad en las decisiones que se han tomado en ella? ¿Cómo ha sido tu participación en las decisiones que se toman en tu contexto?	1 docente mujer 1 docente orientadora 2 estudiantes del grado 11 2 mujeres lideresas de la comunidad	Entrevista en profundidad
Desarrollar fundamentos teóricos que permitan promocionar desde la escuela	Fundamentos teóricos	¿Sabes quién hace parte de la población afrodescendiente?	1 líder reconocida a nivel local	

<p>la participación política de la mujer afrodescendiente rural, específicamente en el corregimiento Belén del municipio San Juan de Urabá</p>	<p>Participación política de la mujer afro rural</p>	<p>¿Haces parte de la población afrodescendientes?</p> <p>¿Tu familia hace parte de la población afrodescendiente?</p> <p>¿Cómo crees que ha sido la formación política que ha ofrecido la institución educativa a las mujeres de tu comunidad?</p> <p>¿Es importante la enseñanza escolar acerca de este aspecto de la vida social? por qué</p> <p>¿De qué manera podría aportar la institución educativa fortaleciendo la formación política de las mujeres a la comunidad?</p>
--	--	---

Nota: Autoría propia

Este camino no puede transitarse sin reflexividad. Pensarse en el proceso, revisarse como investigadora, reconocer las creencias, trayectorias, emociones y posicionamientos que han intervenido en la escucha y la interpretación, es parte constitutiva del enfoque narrativo. Las notas de campo, las memorias personales, las observaciones sobre la propia experiencia permiten dar cuenta de que la investigación se hace desde una implicación ética y política. La construcción de la narrativa no se construye en solitario, es el resultado de la interacción entre voces. Este enfoque enriquece el proceso, promoviendo un diálogo dinámico y consciente que refleja la complejidad y la riqueza de las historias compartidas en el contexto estudiado. Seguidamente se presenta en la Tabla 3, de manera sintetizada, el curso de acción efectuado, a saber:

Tabla 3

Proceso de análisis narrativo

Fase	Acción clave	Producto
1. Transcripción	De audio a texto	Texto fiel y detallado
2. Lectura comprensiva	Inmersión narrativa	Comprensión global
3. Reconstrucción de historia	Reorganización del relato	Entrevista escrita
4. Identificación de nodos	Hallazgos de ejes de sentido	Nodos temáticos emergentes
5. Análisis transversal	Interrelación entre relatos	Tramas compartidas
6. Diálogo con la teoría	Articulación analítica	Capítulo de análisis
7. Redacción interpretativa	Escritura narrativa	Capítulo de análisis
8. Reflexividad	Análisis crítico	Constructos teóricos

Nota: Autoría propia

Percibo en coherencia con tu orientación ontoepistemologica que se genera un proceso de INTERRELACION mas que de COMPARACION, en el entendido de que cada ser humano es un mundo.

Presentación de las informantes clave

En el marco de este estudio de carácter narrativo, las voces de las mujeres afrodescendientes rurales que participaron en las entrevistas constituyen el núcleo desde el cual se construye el análisis. Más que informantes, ellas son narradoras y colaboradoras activas del proceso investigativo, cuyas trayectorias vitales, experiencias y reflexiones encarnan las complejidades de la participación política en el contexto del Urabá antioqueño.

Tal como lo expresa Bolívar (2002), “los protagonistas de las historias no son simplemente informantes: son personas que narran sus vidas y que, en este proceso, reconstruyen sentidos. Como tales, son coautores del relato que construimos como investigadores” (p. 11). Esta perspectiva permite asumir sus testimonios como construcciones significativas desde las que se configuran subjetividades

A continuación, se presenta una breve descripción de cada una de reconocí las participantes seleccionadas como informantes clave del estudio, con el propósito de ofrecer al lector un acercamiento a sus perfiles, sin perder de vista que sus voces serán desarrolladas con mayor profundidad en los nodos temáticos del análisis narrativo.

Entrevistada 1 (D1)

Mujer afrodescendiente nacida en la década de los 70’s en un corregimiento costero del municipio de San Juan de Urabá. Durante su infancia fue trasladada a la ciudad de Montería, donde cursó estudios hasta el grado noveno en una institución educativa de carácter urbano. A la edad de veinte años regresó al municipio, estableciendo su residencia en un corregimiento de la jurisdicción diferente al de nacimiento, allí ha vivido de manera continua durante las últimas dos décadas y media.

Su participación en esta investigación se fundamenta en el arraigo territorial, el conocimiento de la localidad y la experiencia acumulada a lo largo de los años en el contexto rural de San Juan de Urabá. Desde su lugar en la comunidad, ha sido testigo y partícipe de múltiples procesos sociales, lo que le otorga una mirada amplia sobre los cambios, tensiones y continuidades en la vida colectiva. Su relato constituye un aporte

significativo para la comprensión de las formas en que las mujeres afrodescendientes del campo configuran su presencia en el espacio social y político local.

Entrevistada 2 (M2)

Mujer afrodescendiente nacida en la primera década del siglo XXI, actualmente residente en una zona rural del municipio de San Juan de Urabá. Cursa estudios de educación media en una institución educativa del corregimiento donde habita y ha sido elegida como representante estudiantil ante el Consejo Directivo, lo que le ha permitido participar en espacios de toma de decisiones escolares y representar a sus compañeras y compañeros en asuntos institucionales.

Su experiencia de vida ha estado marcada por diversos desplazamientos entre los departamentos de Córdoba, Sucre y Antioquia, configurando un tránsito por escenarios rurales y urbanos, familiares y escolares, en los que ha debido recomponer vínculos afectivos y adaptarse a nuevas dinámicas sociales. Esta movilidad territorial ha fortalecido en ella una actitud reflexiva y persistente frente a los retos personales y colectivos.

Actualmente proyecta su formación profesional en el ámbito técnico y universitario, al tiempo que construye su identidad y sus vínculos desde un horizonte de autonomía, cuidado y responsabilidad. Su testimonio permite comprender los sentidos que adquiere la participación social y educativa en mujeres jóvenes del campo, especialmente en contextos donde la educación y el arraigo territorial se convierten en formas concretas de resistencia y afirmación.

Entrevistada 3 (E3)

Mujer afrodescendiente nacida en la primera década del siglo XXI, residente desde muy temprana edad en una vereda del municipio de San Juan de Urabá, donde ha transcurrido su vida familiar, escolar y comunitaria. Desde los primeros años de infancia ha permanecido en este mismo territorio, desarrollando toda su trayectoria educativa en una institución rural del municipio, en el que actualmente cursa el grado undécimo.

Durante los últimos años ha ejercido el rol de juez de paz escolar, figura desde la cual ha contribuido a la resolución pacífica de conflictos en el ámbito educativo, promoviendo el diálogo, la comprensión entre pares y la construcción de relaciones

basadas en el respeto. Su participación activa en la vida escolar refleja una disposición al cuidado colectivo, al acompañamiento de otros y al fortalecimiento del tejido comunitario desde los espacios cotidianos de la juventud rural.

Su relato permite aproximarse a las formas en que las mujeres afrodescendientes jóvenes, desde escenarios periféricos, despliegan capacidades de liderazgo, participación y compromiso con su entorno, incluso en medio de contextos atravesados por desigualdades estructurales. Su voz, situada en el territorio veredal, aporta al reconocimiento de las prácticas locales de participación y cuidado que emergen desde lo escolar y lo comunitario.

Entrevistada 4 (I4)

Mujer nacida en la década de los 70's en un barrio popular de la ciudad de Montería, en el departamento de Córdoba. Proviene de una familia numerosa entre quienes sobresale un fuerte vínculo de solidaridad y esfuerzo colectivo. A pesar de las carencias económicas vividas durante su infancia y adolescencia, culmina la educación media y posteriormente por iniciativa propia, con recursos autogestionados, ingresa a la universidad oficial.

Realizó sus estudios superiores en una universidad del departamento de Córdoba, donde cursó inicialmente tres semestres de licenciatura en Ciencias Sociales, para luego trasladarse a una licenciatura enfocada en una rama de las ciencias exactas, disciplina que finalmente culminó. Su formación universitaria transcurrió en medio de desafíos económicos y laborales, los cuales sorteó a través del trabajo como secretaria en un sindicato del departamento, espacio que también le permitió adquirir experiencia administrativa, vincularse al quehacer educativo y fortalecer su identidad como educadora.

A partir de su experiencia se integró como coordinadora de un programa de licenciatura en un municipio diferente del departamento de Córdoba. A finales de los 90's inició su trabajo en la zona rural del municipio San Juan de Urabá, sorteando otros procesos laborales vinculados con la educación en diferentes municipios, optó por continuar en la misma jurisdicción, motivada por la lealtad con la institución que le había dado la primera oportunidad laboral como licenciada.

Desde entonces ha tenido una destacada trayectoria docente en diferentes sedes rurales del municipio en el que ha ejercido con compromiso la enseñanza, promoviendo una educación con sentido de pertinencia social, mirada crítica y adaptada a las realidades del contexto. Además de su labor docente, ha desempeñado diferentes cargos administrativos como coordinadora, rectora encargada y secretaria de Educación Municipal en el municipio San Juan de Urabá.

Reside actualmente en otro municipio del Urabá Antioqueño donde lleva más de una década habitando, pero continúa vinculada laboralmente al sistema educativo en reconocí la misma localidad. Además de su formación profesional, posee tres especializaciones en las áreas de lúdica, informática y educación ambiental, lo que evidencia su apuesta permanente por la cualificación docente y la innovación pedagógica.

Su relato evidencia la movilidad y el esfuerzo individual por acceder a la educación superior, también el papel central que juegan las mujeres en la sostenibilidad de los procesos educativos rurales, a través del liderazgo, la formación continua y la participación activa en estructuras administrativas. La suya es una historia de resistencia cotidiana y transformación pedagógica que enriquece la comprensión de los vínculos entre educación y empoderamiento femenino en el Urabá antioqueño.

Entrevistada 5 (L5)

Mujer nacida en la década de los 80's en un municipio del suroeste antioqueño, en el seno de una familia campesina. Vivió sus primeros 18 años en una vereda rural de dicho municipio, al interior de una finca familiar, contexto que marcó su relación con la localidad, el trabajo y los vínculos comunitarios. Posteriormente, se trasladó a la ciudad de Medellín para continuar con su formación académica, primero culminando el bachillerato y luego emprendiendo estudios universitarios. Durante ese periodo vivió en varios municipios del área metropolitana. Sostuvo su formación alternándola con empleos diversos.

Es profesional en Trabajo Social, tiene una maestría y actualmente se encuentra estudiando un doctorado. Su vínculo con el sector educativo comenzó a través de su trabajo en el programa nacional "*computadores para educar*", desde el cual tuvo acercamientos con educadores rurales, contexto desde el cual conoció el proceso de

vinculación al magisterio por méritos a través del concurso docente. Aunque inicialmente pensó en postularse para el cargo de maestro de primaria, descubrió que existía una categoría profesional que se ajustaba a su formación como trabajadora social: la de orientadora, cargo que exige como requisito una titulación específica en Trabajo Social, Psicología o afines. Así, ingresó formalmente al sistema educativo público.

Desde el año 2015 se desempeña como docente orientadora en una institución educativa rural del municipio de San Juan de Urabá, esta constituye su primera experiencia con el magisterio. Su relato revela una trayectoria vital y profesional caracterizada por la movilidad, el esfuerzo personal, la búsqueda de oportunidades para el ejercicio profesional ético y comprometido. Asimismo, su tránsito hacia el magisterio no responde a una vocación tradicional por la docencia, sino a un proceso de construcción progresiva de sentido y compromiso con la población, en el que se ha posesionado como figura importante para la mediación de conflictos, la atención a problemáticas familiares, el fortalecimiento emocional de las y los estudiantes, y la creación de entornos protectores en escenarios atravesados por desigualdades y precariedades.

Entrevistada 6 (N6)

Mujer afrodescendiente nacida a mediados de la década de los 70's en una zona rural del municipio de San Juan de Urabá, ha forjado su trayectoria vital en medio de desafíos sociales, económicos y políticos. Durante su adolescencia, debió enfrentar el desplazamiento forzado junto a su familia, a causa del conflicto armado que azotaba la región en los años noventa. La desaparición de un familiar a inicios de los 90's marcó un momento decisivo, obligando a la familia a abandonar su territorio ancestral y trasladarse temporalmente a la ciudad de Montería. Posteriormente, regresó un corregimiento del municipio San Juan de Urabá donde reside desde entonces.

A pesar de las responsabilidades familiares y las dificultades económicas, culminó su formación secundaria en jornada sabatina, posterior a ello comenzó estudios superiores en Licenciatura en Educación Infantil, pero debió interrumpirlos al no contar con el respaldo económico necesario. Luego de que una solicitud de crédito a una entidad nacional fuera rechazada, realizó una técnica en atención a la primera infancia y continuamente participa en reuniones de formación política y ciudadana.

Es madre cabeza de familia de cuatro hijos y se destaca por su rol activo como lideresa en su comunidad. Participa de manera voluntaria en espacios comunitarios y ha mostrado un constante interés por incidir en procesos de toma de decisiones sociales y políticas, lo que evidencia su compromiso con el bienestar colectivo y la transformación de las condiciones de vida de las mujeres de su entorno. Su historia encarna los esfuerzos de muchas mujeres rurales por acceder a oportunidades de educación, liderazgo y participación política, pese a las barreras estructurales que persisten en contextos marcados por la exclusión y la falta de respaldo estatal.

Entrevistada 7 (A7)

Mujer afrodescendiente nacida a inicios de la década de los 70's en un corregimiento del municipio San Juan de Urabá. Ha construido una trayectoria marcada por la permanencia en su localidad y una vinculación activa con los procesos sociales de su comunidad. Aunque su trayectoria laboral la llevó durante varios años a vivir fuera de la circunscripción, mantuvo siempre un lazo estrecho con su lugar de origen, regresando de manera frecuente y sosteniendo vínculos familiares, afables y comunitarios que nunca se rompieron.

Estudió una licenciatura en el área de la tecnología y cuenta con más de dos décadas de experiencia laboral en el sector público-empresarial, en cargos que han exigido alta responsabilidad, cumplimiento y ética profesional. Esta experiencia le ha permitido desarrollar una mirada crítica sobre las dinámicas institucionales y una comprensión profunda sobre las barreras estructurales que afectan a los municipios rurales como el suyo, especialmente en lo relacionado con el acceso a recursos, la gestión de proyectos y la respuesta a las necesidades básicas de la población.

Proviene de un hogar en el que la conversación política fue parte del ambiente cotidiano. Su madre, con liderazgo y carácter, le transmitió desde muy temprano la idea de que la acción colectiva podía generar transformaciones. Sin embargo, durante años se mantuvo al margen de la política activa. Fue después de insistencias externas y de una reflexión personal sobre las carencias históricas de su territorio que decidió asumir un rol más protagónico en los asuntos públicos. Esta decisión no fue inmediata ni sencilla, implicó renuncias, resistencia familiar, cálculos éticos y una apuesta clara por el servicio a su comunidad.

Su concepción del liderazgo está estrechamente vinculada al respeto por la palabra dada. Considera que cuando las personas confían, entregan su voto o depositan su esperanza en alguien no están haciendo simplemente un acto simbólico, sino construyendo un pacto de confianza que debe ser honrado con coherencia. Por eso, se ha comprometido con procesos de gestión orientados a dar respuesta a necesidades de la comunidad, al reflexionar sobre el papel de las mujeres en lo público, es clara en afirmar que no se trata solo de ocupar cargos, sino de transformar prácticas. Considera que las mujeres suelen tener un vínculo más sensible con la comunidad. Su manera de hacer política está menos orientada a la búsqueda de poder y más al compromiso con la vida cotidiana de sus comunidades. Para ella, lo público no debería ser un espacio de privilegios, sino una plataforma de servicio, cercanía y construcción colectiva.

Su historia personal atravesada por el trabajo constante, la responsabilidad, el aprendizaje y la escucha, es reflejo de muchas mujeres que, sin ostentar cargos ni hacer alarde de poder, sostienen el tejido de sus comunidades. Su presencia en los espacios de decisión no es resultado del azar, más bien de un proceso de acumulación de legitimidad, confianza y trabajo silencioso que ha sido reconocido por su comunidad.

A continuación, se presenta una tabla de síntesis de la información específica de información de las participantes sociales del estudio.

Tabla 4
Información de las participantes sociales

Código	Lugar y año de nacimiento	Lugar de residencia actual	Formación académica y rol que desempeña	Vínculo con el territorio	Trayectoria social, educativa y/o política
D1	Corregimiento de San Juan de Urabá, década de los 70's	Corregimiento en San Juan de Urabá (distinto al de nacimiento)	Noveno grado de educación básica secundaria Líder comunitaria	Regresó desde los 20 años; más de 25 años habitando de forma continua el territorio	Ha sido testigo y partícipe de procesos sociales locales. Su relato revela conocimiento, arraigo profundo y perspectiva histórica sobre los cambios en lo rural afro.
M2	San Juan de Urabá, primera década del siglo XXI	Corregimiento en San Juan de Urabá	Educación media en curso; representante estudiantil en el Consejo Directivo Estudiante de	Movilidad entre Córdoba, Sucre y Antioquia; desde hace años habita San Juan	Experiencia en liderazgo escolar; participación activa en espacios educativos y construcción de identidad desde la persistencia, el cuidado y la autonomía.

E3	San Juan de Urabá, primera década del siglo XXI	Vereda en San Juan de Urabá	Educación media en curso (grado 11°)	Permanencia continua en el mismo territorio desde la infancia	Ha sido juez de paz escolar; promueve resolución pacífica de conflictos, fortalecimiento comunitario y relaciones respetuosas desde la escuela.
I4	Montería (Córdoba), década de los 70's	Municipio del Urabá antioqueño (actualmente); labora en San Juan de Urabá	Licenciada disciplina de ciencias exactas, con tres especializaciones (lúdica, informática y educación ambiental)	Desde finales de los 90 trabaja en San Juan; vínculos laborales y afectivos consolidados	Docente rural, ex coordinadora, rectora encargada y Secretaría de Educación municipal. Lidera procesos de educación con pertinencia social y transformación pedagógica.
L5	Municipio del suroeste antioqueño, década de los 80's	En el momento de la entrevista residía en un municipio del Urabá Antioqueño y laboraba en zona rural del municipio San Juan de Urabá	Docente trabajadora social, magíster, actualmente doctoranda Docente orientadora	Nacida en contexto campesino; eligió San Juan como lugar de ejercicio profesional en 2015	Docente orientadora. Trabaja en resolución de conflictos, fortalecimiento emocional estudiantil, mediación y acompañamiento familiar en contexto de desigualdad rural.
N6	Zona rural de San Juan de Urabá, mediados de los 70's	Corregimiento del municipio San Juan de Urabá	Técnica en atención a la primera infancia; estudios universitarios inconclusos en Educación Infantil Líder comunitaria	Desplazada por el conflicto en los 90; retornó y ha permanecido desde entonces	Líderesa comunitaria. Participa en espacios ciudadanos y de formación política. Madre cabeza de hogar. Comprometida con el bienestar colectivo de mujeres rurales
A7	Corregimiento de San Juan de Urabá, inicios de los 70's	Corregimiento del municipio San Juan de Urabá (residencia y arraigo histórico)	Tecnóloga en Costos y Auditoría Líder reconocida en el contexto local	Residencia continua o intermitente, vínculo afectivo y político con el contexto	Trayectoria de más de 20 años en el sector público-empresarial. Líderesa comprometida con la gestión social y comunitaria. Defensa del respeto por la palabra dada y visión transformadora del rol de las mujeres en lo público.

Ubicación contextual

El Urabá antioqueño es una subregión de gran relevancia dentro del Departamento de Antioquia debido a su riqueza sociocultural, ambiental e histórica. Situada al noroccidente del país, limita al norte con el mar Caribe, al sur y occidente con

el departamento del Chocó y al oriente con los departamentos de Córdoba y otras subregiones antioqueñas como Norte, Suroeste y Occidente. Esta región abarca 11.664 km², lo que representa cerca del 18,6% del territorio departamental (Gobernación de Antioquia, 2020).

Geográficamente, Urabá se divide en tres zonas: la zona norte, integrada por municipios como Arboletes, Necoclí, San Juan de Urabá y San Pedro de Urabá; la zona centro, que comprende Apartadó, Carepa, Chigorodó, Mutatá y Turbo; y la zona del Atrato Medio, constituida por Murindó y Vigía del Fuerte. Cada una presenta particularidades ecológicas y culturales que configuran un entramado territorial complejo. Por ejemplo, mientras la zona norte posee un clima seco y de fuerte influencia costeña, la zona centro se caracteriza por su densidad poblacional y clima húmedo; la zona del Atrato Medio destaca por su biodiversidad y riqueza ambiental.

Con una población proyectada de más de 525.000 habitantes para el año 2020, Urabá es la tercera subregión más habitada del departamento de Antioquia, con el 57% de su población viviendo en las cabeceras municipales y el 43% restante en zonas rurales. Esta región alberga una gran diversidad étnica y cultural: el 32% de los resguardos indígenas del departamento se encuentran en esta región, habitados por pueblos como los Embera Katío, los Zenú y los Cuna Gunadule. Es la subregión con mayor proporción de población afrodescendiente, negra, raizal y palenquera del departamento.

No obstante, la subregión de Urabá enfrenta profundos desafíos estructurales. A pesar de su potencial productivo y estratégico, presenta altos niveles de pobreza, desigualdad y carencias en infraestructura social. Se ubica como la segunda subregión con mayores necesidades básicas insatisfechas (NBI) de Antioquia, especialmente en las zonas rurales, donde se evidencia un elevado empleo informal (62,2%) y bajo logro educativo (58,4%). (CTP, 2020)

Desde una perspectiva económica, la región ha pasado de ser un territorio de conservación forestal y agricultura de subsistencia, a consolidarse como enclave agroindustrial. Con gran protagonismo del cultivo de banano y plátano, que representan más del 88% de la producción agrícola. Sin embargo, la región registra la tasa de desempleo más alta del departamento (12,8%), con profundas brechas de género: el

desempleo entre mujeres alcanza el 24,2%, frente a un 6,2% en hombres. A esto se suma una tasa de formalidad laboral del 41%, (CTP, 2020), lo que refleja la alta precariedad del mercado laboral.

La historia del Urabá está marcada por procesos de colonización interna, migraciones y violencia estructural. Durante gran parte del siglo XX fue considerada una región periférica, con escasa presencia estatal. La construcción de la vía Medellín-Turbo en los años 60 permitió el ingreso masivo de población atraída por el auge bananero, impulsado por empresas como la frutera de Sevilla, filial de la United Fruit Company. Esta ola migratoria trajo consigo conflictos por el uso de la tierra y problemas sociales, sin que se fortaleciera la institucionalidad para responder a las demandas de la población.

La región se convirtió en escenario de violencias intensas del conflicto armado colombiano. Desde finales de los años 80, la presencia de las guerrillas (FARC, EPL), las incursiones paramilitares (como el bloque bananero de las AUC), y la acción de la fuerza pública, generaron una escalada de violencia, masacres, desplazamientos forzados y violaciones sistemáticas de los derechos humanos. Se estima que entre 1988 y 2002 ocurrieron 103 masacres en la región, muchas de ellas en el eje bananero (Turbo, Apartadó, Chigorodó y Carepa). Hechos como la masacre de la Chinita (Apartadó) o la de Punta Coquitos (San Pedro de Urabá) han quedado grabados en la memoria colectiva.

La violencia en el Urabá ha sido consecuencia en gran medida a la disputa por el control económico de territorios estratégicos. La región ha sido clave para el tráfico de armas y narcóticos, dada su cercanía al Caribe, al canal de Panamá y a la selva del Darién. Las tierras afrodescendientes, otorgadas colectivamente mediante la Ley 70 de 1993, han sido blanco de despojos violentos. Muchos de los procesos de restitución de tierras se han visto obstaculizados por amenazas, asesinatos y presiones a sus reclamantes.

La región vive actualmente una reconfiguración del conflicto. A pesar de la desmovilización parcial de las AUC entre 2004 y 2006, surgieron nuevos grupos armados como el Clan del Golfo (o Autodefensas Gaitanistas de Colombia), que han mantenido el control de amplias zonas del Urabá. La Defensoría del Pueblo y organizaciones como PBI (Peace Brigades International) y la Comisión Inter eclesial de Justicia y Paz han

alertado sobre el continuo reclutamiento forzado, desplazamientos, confinamientos y amenazas a líderes sociales.

En medio de este panorama adverso, la acción de las mujeres afrodescendientes rurales ha sido fundamental. En contextos de violencia y despojo, han sido ellas quienes han sostenido los procesos comunitarios, el cuidado de la vida y la defensa del territorio. A través del trabajo en las escuelas, las huertas, las redes de mujeres, el acompañamiento a víctimas y el liderazgo local, han mantenido viva la esperanza y la dignidad. Su participación política, aunque muchas veces silenciada, ha sido crucial para los procesos de memoria, reparación y reconstrucción social.

El Urabá antioqueño es un territorio de múltiples vivencias en el que coexisten riqueza natural y despojo territorial, diversidad étnica y exclusión estructural, violencia armada y resistencia comunitaria. Comprender esta región en toda su complejidad es un paso para interpretar las formas de participación política de las mujeres afrodescendientes rurales, sujetas que desde sus historias y saberes contribuyen a la transformación del territorio y a la construcción de una paz con justicia social. A continuación, se presentan los nodos temáticos identificados. (Ver Figura 2).

Figura 2
Nodos temáticos



Nota: autoría propia

Nodo temático 1. Representaciones del Urabá antioqueño: territorio vivido, memoria fragmentada y orgullo ancestral

En las narraciones de las mujeres entrevistadas el Urabá antioqueño emerge como un espacio ambivalente, donde coexisten la riqueza natural, el arraigo identitario y los recuerdos de la violencia sociopolítica, vinculan elementos históricos, afectivos y estructurales, entrelazando el paisaje físico con las memorias inscritas en los cuerpos y en la vida cotidiana. Sus relatos articulan una mirada situada del territorio reconociéndolo como un espacio productivo, geográfico, y también como un escenario de disputas, exclusiones y afirmaciones colectivas. De esta manera, el Urabá es narrado como una geografía cargada de significados, a la vez habitada y cuestionada, en la que se entretejen la experiencia del despojo, la vida cotidiana y la construcción de sentido comunitario.

A continuación, se presenta una matriz de análisis del nodo temático 1, como se aprecia en la siguiente tabla 5:

Tabla 5

Matriz de análisis: Representaciones del Urabá antioqueño

Propósito	Preguntas asociadas	Informantes	Análisis hermenéutico
Comprender las narrativas históricas, afectivas y simbólicas que las mujeres construyen sobre su territorio.	P 10 P 11	D1, I4, N6, A7	Los relatos revelan una dualidad territorial: espacio de riqueza ancestral (coco, plátano, bullerengue) y estigmatización violenta (masacres, EPL). La memoria oral (ej.: fundación de la escuela en Balsilla) opera como resistencia frente a narrativas estatales homogenizantes. Esta fragmentación refleja la colonialidad del poder: el Estado invisibiliza historias locales mientras explota recursos naturales. Las mujeres articulan el territorio como cuerpo colectivo, donde la tierra es sustento y no mercancía. La baja escolaridad (58.4%) y el desempleo femenino (24.2%) son síntomas de un abandono estructural que contrasta con redes de cuidado comunitario.

Nota: Elaboración propia

Desde una primera perspectiva, el municipio Urabá es representado como un territorio fértil y generoso, profundamente vinculado con las raíces afrodescendientes y al legado de los ancestros. La entrevistada D1 afirma: *El Urabá es una tierra que para mí es bendita... nos ha dado muchas bendiciones... nuestros pasados, ellos, cultivaban el maíz, el plátano, el papoche, el coco... nosotros como que hemos seguido y eso es lo que hoy en día nos tiene a nosotros con una fuente de trabajo.* Esta valoración del entorno reconoce el paisaje productivo y al mismo tiempo vincula la tierra con la memoria y la continuidad de la vida. Como reafirma la misma entrevistada: *... apenas llega acá ¿cierto? Y como que le cambia el sistema a uno, uno mira el mar y como que se conecta con Dios, se conecta con la vida. Son tantas cosas bonitas que el Urabá tiene, entonces yo no lo cambiaría.*

Esta mirada coincide con lo que Galeano (2004) denomina "la territorialidad ancestral afrodescendiente", un entramado donde la tierra se concibe como espacio de existencia, resistencia y memoria. En sintonía con lo expresado, Lozano (2010) plantea que, para las mujeres afrocolombianas, el territorio es "la extensión del cuerpo colectivo de la comunidad", así mismo Caicedo (2023) plantea: "para los afros especialmente para las mujeres, es de suma importancia el hábitat, en éste, se configura la interacción entre el ser humano y el medio ambiente como construcción social, lo cual es un factor de identidad, y pertenencia" (p. 47)

Las representaciones positivas de la zona también se expresan en términos culturales, históricos y turísticos. La entrevistada E3 resalta que: *Somos ricos en producir lo que es el plátano, el banano... tenemos muchas zonas turísticas, diversidad, usted viene a San Juan y prueba un sabor diferente en la comida, va a Arboletes y prueba otro entonces tenemos diferentes sazones... está el bullerengue, en Apartadó la champeta.* De igual forma, la entrevistada N6 afirma que: *Urabá es una de las regiones más ricas del país... hay mucha riqueza porque hay ganadería, pesca y agricultura. La gente es muy trabajadora.* A esto se suma el reconocimiento de la entrevistada A7: *Vivimos en la mejor esquina de América... el gobierno central nos ve más como una región que le aporta muchísimo a la economía del país.*

Desde una mirada histórica, la entrevistada A7 también recuerda que: *Por aquí llegaron los colonizadores. El primer puerto que visitaron fue Necoclí, que es un*

municipio aquí vecino y que es una región muy próspera, bastante próspera, reforzando la dimensión fundacional del territorio.

Estas imágenes de abundancia, sin embargo, se entrecruzan con una memoria de dolor y estigmatización. La entrevistada I4 relata: *Cuando yo decido venirme para acá, mi familia, que siempre han vivido en Montería, pusieron el grito en el cielo porque del Urabá solo se sabía de violencia, o sea por los medios de comunicación, pues yo no conocía otra cosa que violencia, que mataron a tal persona, que el enfrentamiento, eso era lo que se conocía y eso era lo que se manejaba para nosotros de Montería*” y la misma entrevistada profundiza: *“Cuando yo digo, me voy para San Juan de Urabá, parece que hubiera dicho: pa’ que te maten”*. De manera similar, la entrevistada M2 advierte que: *“En Coveñas se menciona el Urabá Antioqueño y enseguida todos dicen: ¡Uy, pero qué miedo ir allá!”*. La entrevistada L5 refuerza esta percepción afirmando: *“de cómo aun en la actualidad hay predominancia de la presencia de esos grupos armados que de alguna manera condicionan su desarrollo en ese entonces y actualmente también... es como eso, el Urabá es un lugar lejano donde hay muchos grupos armados, que es peligroso... eso es lo que uno ha escuchado históricamente.*

Este contraste entre la vivencia local y la imagen nacional refleja lo que Uribe (2004) denominó “la fragmentación del relato histórico regional”, es decir, la imposición de una narrativa oficial que invisibiliza las memorias comunitarias y niega la heterogeneidad de las experiencias territoriales. En efecto, varias mujeres relatan haber llegado con miedo por lo que decían los medios, pero al vivir en la zona descubrieron una cotidianidad más compleja.

Reafirmando lo anterior la entrevistada I4 asevera: *Yo llego acá y empiezo a conocer que había un grupo al margen de la ley... pero también había mucha gente buena, mucha gente trabajadora.* La entrevistada M2 reitera: *Una tierra tan bonita, tan tranquila... a veces no pareciera que hubiera esos grupos, pero también sabemos que los hay.* Así mismo la entrevistada M5 manifiesta: *Ya cuando uno llega acá y puede ver que si bien hay un montón de atrasos en el desarrollo con relación a otras regiones, se da cuenta que también no es solo eso, que también tiene un montón de aspectos positivos: el hecho que sea un lugar tan bonito, yo como que lo divido: San Juan Arboletes y Necoclí en el tema de turismo, y de ahí para allá -refiriéndose a la parte*

centro del Urabá- todo lo que puede ver uno es la producción del plátano y del banano, se llama la zona bananera.

La persistencia del conflicto se manifiesta en relatos conmovedores. La entrevistada I4 recuerda: *Empezaron a matar a mucha gente... mataron muchos miembros de una familia, yo les decía a mis compañeros que me quería ir, ellos me respondían que eso no era ni comparación de lo que era antes entonces que me calmara un poquito...como ya estaba nombrada, me quedé, y bueno después de eso, ya la cosa como que mejoró un poco.* Estas voces hacen eco de lo planteado por la Comisión de la Verdad (2022) que documenta cómo en Urabá la violencia afectó de manera desproporcionada a mujeres afrodescendientes, quienes además de ser víctimas fueron agentes de contención comunitaria.

En esta misma línea, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2010) sostiene que Urabá es un “territorio marcado por el contraste entre una alta productividad agrícola y desigualdades en el acceso a tierra, servicios básicos y oportunidades”, lo que refuerza las voces de mujeres como la entrevistada L5, quien denuncia: *Hay unos grandes terratenientes que son la fuente de empleo, pero no es suficiente para cubrir la necesidad de empleo de los habitantes de la región.*

Otro eje que emerge con fuerza es la reconstrucción de la historia oral comunitaria. La entrevistada M2 ofrece una narración construida a partir de un trabajo escolar acerca del origen del nombre del corregimiento de Balsilla: *bueno me comentaron que se llamaba Balsilla es porque antes había un equipo de fútbol, eso antes se llamaba la quebrada de tío Domingo y ellos estaban jugando con un equipo del descanso, no recuerdo bien con quienes era, bueno en una de esas batearon y la pelota se perdió entre esa balsilla , pero vamos a ver que eso antes era un balsillero, o sea un palo llamado balsilla y la pelota se perdió entre esa balsilla, y entonces los otros jugadores dijeron no aquí hay mucha balsilla, ustedes no deben llamarse así vamos a ponerlos los balsilleros y ahí los pusieron los balsilleros y que de ahí para acá se ha llamado balsilla.*

También relata cómo se fundó la escuela del sector: *Primero en la cancha que tiene balsilla, ahí pusieron la primera casita, era una casita de palma y sus baretas ahí empezaron a dar clase en una casetita dentro de la canchita no tenían donde hacer una escuela y nada de eso e iban llegando jóvenes que querían estudiar entonces tomaron*

la decisión de hacer una escuela, pero no tenían el lugar. Una familia fueron los que donaron un lote grande para que hicieran la escuela ahí. Y ahí fueron haciendo más salones, más aulas, pero eran así de pura cosa naturales, de palmas, de palos, Bueno y así empezaron hacer los salones y así empezó hasta que llegaron más recursos y la hicieron en material.

Estas microhistorias, como señala M2: *dan cuenta del conocimiento práctico y moral que estructura la vida cotidiana y que se transmite a través de la narración.* La fundación de la escuela en Balsilla, relatada como un proceso colectivo que partió de estructuras precarias en medio de una cancha comunal y que luego fue consolidándose gracias a la donación de un terreno y a la autoconstrucción con materiales naturales, no es un hecho aislado. Al contrario, encarna una forma de hacer comunidad que entreteje la memoria, la acción colectiva y el compromiso con el porvenir. Este tipo de relatos permiten observar cómo, en los corregimientos de San Juan de Urabá en los que se desarrolla el presente trabajo, las dinámicas comunitarias intentan responder a carencias estructurales y, al mismo tiempo, despliegan una racionalidad política y relacional.

En esta misma línea, los testimonios de las mujeres insisten en un patrón reiterativo: la valoración de la convivencia armónica, la solidaridad vecinal y la confianza en el trato cotidiano. *La mayor parte de las personas son muy formales, muy amables... al que llega, lo atienden bien* (D1). Esta cualidad anecdótica adquiere un carácter político en un contexto marcado por la estigmatización territorial. Del mismo modo, los actos de ayuda mutua como la construcción colectiva de viviendas o la participación en decisiones comunitarias expresan una lógica social de reciprocidad, tal como lo expresa la entrevistada M2.: *... algo que me llama mucho la atención es que sí alguien necesita, ellos están ahí, como que no han perdido esa costumbre, de por ejemplo que antes estaban construyendo una casita y todos se reunían y hacían la casa, esa parte no la han perdido, esa costumbre, que si van a tomar decisiones ahí están todos. Se reúnen como para ver una mejora en su corregimiento. Eso es como muy lindo y llama mucho la atención.*

Estas prácticas evidencian un discurso que se despliega al margen de la institucionalidad estatal, constituyendo formas de ciudadanía que, aunque no siempre son reconocidas, suelen ser efectivas en la cohesión social. De acuerdo con Uribe

(2001), las dinámicas de participación comunitaria periféricas en contextos reflejan la capacidad de estos territorios para estructurar formas organizativas autónomas, de sostener órdenes sociales propias, configurados por su experiencia histórica de abandono. En este contexto, la exclusión de municipios como San Juan de Urabá en los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), atribuida a la ausencia de una presencia significativa de las FARC, evidencia los límites de ciertas políticas públicas limitadas, manifiesta un enfoque estatal de intervención que reproduce esquemas de validación sustentados en la victimización formalizada, en lugar de contemplar los múltiples factores de vulnerabilidad estructural que configuran estas regiones.

Lo anterior es recabado por la entrevistada A7: *A esos recursos nosotros no tenemos posibilidades ni Arboletes ni San Juan, la información que nos han dado es que esos municipios se definieron en una mesa de diálogo con las Farc, en su momento en la Habana, y ellos tenían claro en qué municipios habían tenido campamentos, y habían tenido incidencias, y cuáles no. Entonces, realmente, revisando la historia con algunos señores ya adultos, encontramos que aquí nunca hubo Farc, siempre fue otra guerrilla con una razón diferente el EPL; nunca estuvo las Farc.*

En contraste, las mujeres entrevistadas afirman formas de resistencia silenciosa pero persistente. El liderazgo femenino, cada vez más visible en algunas comunidades, sitúa en cuestión los patrones tradicionales de representación, antes monopolizados por varones. *Nuestra líder de la comunidad es una mujer.* (E3) señala una voz que enuncia no sólo un cambio organizativo, sino una transformación en la concepción del poder desde lo cotidiano. Estas prácticas, como lo sugiere Galeano (2016), constituyen una forma de resistencia desde lo íntimo, desde la rutina, desde los márgenes de la política formal.

El acceso a la educación y, más específicamente, su negación, aparece como un eje estructural del problema territorial. La baja escolaridad de las personas adultas, la falta de motivación escolar en los jóvenes y la precariedad de la infraestructura educativa se entrelazan en una cadena de reproducción de la desigualdad. Al respecto la informante clave (I4) manifiesta: *es muy baja la escolaridad en los padres y eso de alguna manera ha ayudado a que el contexto, el lugar donde estoy, no haya tenido un desarrollo, pues, como mejor.* Esta condición se ve agravada por la insuficiencia de políticas

públicas adecuadas, como lo advierte la CEPAL (2020), en territorios históricamente desprovistos de inversión estatal sostenida. La promesa de la educación superior, mediada por propuestas virtuales, se convierte en una ficción para comunidades que no cuentan ni con salas de sistemas de informática ni con formación básica en competencias digitales. *El problema más importante no es la plata, es el ser humano*, señala con claridad la entrevistada A7, cuestionando el modelo tecnocrático que rige muchas intervenciones en zonas rurales.

Pese a ello, las comunidades narradas no se representan a sí mismas como espacios de carencia absoluta. Por el contrario, las relaciones de cuidado, acogida y solidaridad son reiteradas en las entrevistas. Según la participante L5: *Ellos lo reconocen y lo tratan a uno siempre muy bien*, mientras que la entrevistada N6 resalta: *Somos unas personas que, a pesar de los pocos estudios que se tienen en la comunidad, la gente es muy unida. Somos personas muy prudentes. No tenemos problemas de violación. Nos damos la mano los unos con los otros, en todas las necesidades estamos allí ayudándonos unos con otros, somos buenos vecinos*". Así mismo afirma: *"Sí, la verdad es que es una comunidad bastante... yo la califico de excelente. A pesar de la falta de educación que tienen muchas personas, o que tenemos, porque yo no es que esté muy educada, hay personas que, sin descalificar a nadie, no han hecho ni siquiera una primaria. Pero son personas trabajadoras, las mujeres muy trabajadoras, responsables. Las admiro mucho*.

Las mujeres, emergen como figuras de sostenimiento material y emocional. La informante N6 indica que: *No es fácil ver a las mujeres trabajando de esa manera, por ejemplo, en los embarques, en las plataneras. Pero lo hacen porque tienen necesidad; dejan sus hijos solos. No me parece pues lo normal, pero no las critico porque tienen que hacerlo porque como está la situación económica hoy en día, lo que gana el hombre no alcanza para el sustento de la casa. Entonces les toca salir a trabajar duro, con todo y estos soles calientes. Entonces yo las llamo unas mujeres berracas, responsables, porque lo hacen por la necesidad que tienen en su familia*

La juventud, por su parte, aparece en las narrativas como una generación interpelada por múltiples contradicciones: participación activa en lo social, pero desinterés en lo académico; capacidad de liderazgo, pero ausencia de horizontes claros.

La joven entrevistada M2 afirma respecto a sus compañeros de clase que: *son muy participativos, son muy activos, sí, ¿verdad? Que están allá y aquí. Nunca los vas a ver quietos, jugando, haciendo esto o haciendo lo otro, una cosa que sí he visto es que hay mucha irresponsabilidad en la parte académica, se ve mucho por el bajo rendimiento que hay es como si los alumnos a veces no pusieran de su parte, pero se ve un poquito el bajo rendimiento.* Esto refleja más allá de una crisis estructural del sistema educativo, una ruptura entre las expectativas individuales y las posibilidades reales de movilidad social.

Las voces recogidas configuran una mirada sobre la ruralidad en el Urabá: un territorio excluido de las lógicas formales de desarrollo, pero dotado de participación comunitaria y capacidad reflexiva frente a su realidad sociopolítica. Lejos de reproducir discursos nostálgicos o narrativas centradas en la victimización, emerge una lectura compleja de lo político anclada en lo local. Siguiendo los planteamientos de María Teresa Uribe, entender las dinámicas sociales en contextos periféricos exige abandonar los enfoques lineales—y reconocer la densidad histórica de las memorias colectivas, las ausencias del Estado y la potencia de la fuerza de prácticas socioculturales, que, aunque subalternas, han sido fundamentales para el sostenimiento de la cohesión social en el contexto colombiano.

Nodo temático 2. Reconocimiento identitario y autoidentificación como mujeres afrodescendientes en el Urabá rural

Las voces de las mujeres recogidas a partir de sus respuestas a la pregunta "¿sabes quién forma parte de la población afrodescendiente?", configuran una suerte de geografía íntima de la identidad étnica, tejida entre el recuerdo, el cuerpo, la familia, el contexto y la institucionalidad. A través de sus relatos, la afro descendencia se percibe como un entramado de sentido que se construye en las márgenes, en las prácticas cotidianas y en la memoria oral. Tal como lo habría observado Uribe (2001), el reconocimiento de identidad en ámbitos periféricos se fortalece cuando se articula con las trayectorias históricas de habitar, ocupación del espacio, las prácticas de resistencia cotidiana y las narrativas propias que configuran sentidos el mundo desde lo local.

Para sustentar a partir de los hallazgos relacionados con este nodo se presenta la siguiente matriz de análisis en la tabla 6:

Tabla 6

Matriz de análisis: Reconocimiento identitario

Propósito	Preguntas asociadas	Informantes	Criterio de Interpretación
Analizar procesos de construcción identitaria étnica y su relación con la participación política.	P 7 P 8 P 9	M2, E3, L5, N6	La identidad se construye en tensiones: linaje oral (abuelas que narran ascendencia) vs. instrumentalización estatal (registro solo para becas, A7). M2 y E3 muestran ambivalencia ("no sé"/"inclinación hacia lo negro"), mientras L5 niega la identidad por blanqueamiento internalizado. Esto refleja lo que Crenshaw (1991) llama interseccionalidad silenciada: el mestizaje diluye lo afro en la narrativa nacional. No obstante, prácticas como el bullerengue y la agricultura ancestral son actos decoloniales que reafirman pertenencia. La autoidentificación es un acto político que desafía la epistemología racista.

Nota: autoría propia

Una de las entrevistadas afirma con claridad que la afro descendencia implica una conexión ancestral más allá del color de piel. Expresa L5: *"Todos aquellos que tengan raíces afro, no solo por el color de piel, sino que tengan una ascendencia afro"*. Esta afirmación se alinea con lo planteado en la Declaración de Durban (ONU, 2002) y por la CEPAL (2020), referido a que la afro descendencia se concibe como una identidad ligada a la diáspora africana y al legado de la esclavización. Otra entrevistada, N6 dice simplemente: *Nosotros los negros*; mostrando cómo el habla cotidiana deviene en afirmación política, en gesto de resistencia. Nos recuerda Collins (2009)-que reconocerse como negro ha sido históricamente un acto de insurgencia contra las normas de blanqueamiento cultural.

El lugar también es un elemento clave, expresa la entrevistada A7: *Sí, claro. Aquí en San Juan de Urabá nos auto reconocemos afrodescendientes el 90% de la población, aunque añade que muchas veces ese reconocimiento se activa únicamente ante beneficios institucionales: ...acá son más interesados en las organizaciones, en*

asociaciones de plata, en asociaciones cacaoteras, cocoteras, más como en los cultivos que ellos siembran. Entonces, digamos que los cocoteros sí están organizados, los plataneros tienen algunas asociaciones, las mujeres tienen algunas asociaciones, pero como consejo de negritudes se ha hecho el intento y siento que no le dan como la importancia al tema.

De la misma manera afirma la entrevistada mencionada “...pero sí aparecemos en algunos registros, sobre todo cuando los niños se van a ir a estudiar y a través del registro Afrodescendiente les dan becas. Entonces, ahí sí van y hacen el registro en los libros cuando están en el grado 11, pero casi siempre por el beneficio y no más”. Estas tensiones entre autoidentificación simbólica y reconocimiento legal recuerdan lo señalado por Viveros (2016), al advertir cómo el Estado tiende a fijar las identidades para administrarlas, sin transformar sus condiciones estructurales.

Otros relatos como el de la entrevistada M2 remiten al linaje, al relato oral y a la memoria genealógica: *como ya le dije nosotras tenemos mucha comunicación y a mí siempre me ha gustado saber, si siento curiosidad de algo pregunto y ella -su abuela- siempre me ha contado cómo fue su infancia, cómo es por donde ella vivió, porque también le he preguntado cómo es eso allá. Y una vez me pusieron una tarea de sociales, que era consultar con mis abuelos u otras personas si ellos tenían ascendencia afrodescendiente, entonces yo le pregunté a mi abuela, ella me dijo que probablemente sí, pero no sabía muy bien. Porque la familia de ella, por parte de mamá, venía de la población indígena, pero por parte del papá si no sabía de qué población venía, pero la mayor parte de la población de allá era afrodescendiente.*

Este testimonio enlaza con lo que Domínguez-Acevedo (2019) denomina “pedagogía de la memoria”, la cual “se afirma en el reconocimiento de la alteridad y de la diferencia, a la vez que toma partido por el rescate de las voces vencidos por la historia oficial en defensa de sus reivindicaciones represadas o silenciadas” (p. 255), como una forma de construir identidad desde el afecto, la oralidad y la historia vivida. Del mismo modo, la entrevistada I4 declara: *yo me considero una persona afrodescendiente [...] yo no viví la esclavitud como tal, cierto, pero mis antepasados sí y es una mezcla que viene y por eso yo digo que de alguna manera yo vengo combinadita con esa mezcla, dando cuenta de una identidad que se afirma desde el pasado como consciencia histórica.*

Algunas de ellas manifiestan no conocer a ciencia cierta qué personas perteneces a la población afrodescendiente. La entrevistada E3 expresa: *una definición, así como tal no [...] pero tiene como una inclinación más hacia esa raíz, hacia negro*. La entrevistada D1, por su parte, intenta definirlo así: *son aquellas personas que vienen con raíces uno dice acá; de pronto raíces de color moreno [...] personas que vienen con raíces de, cómo explicarle, raíces de nuestro cabello, de nuestro color que nos identifica a nosotros que somos afro*.

En estos discursos emergen huellas de procesos de codificación étnico-racial-en el cual el cuerpo ha sido inscrito como signo de diferencia, pero también como espacio simbólico desde el cual se articulan prácticas de afirmación identitaria y resistencia epistémica (Collins, 2009). Algunos relatos manifiestan ambigüedad o negación, tal como es el caso de I4 cuando enuncia: *Yo me considero así, pero no estoy como registrada [...] no hago parte de ese grupo como tal, sino que me siento como que sí, como que tengo algo que me identifica*, o por expresiones directas por parte de la informante clave L5: *No me reconozco como afrodescendiente*. Estos silencios y ambivalencias presentes pueden interpretarse, siguiendo la perspectiva de Lozano (2015), como efectos del blanqueamiento ideológico que ha intentado diluir lo afro en un relato mestizo de nación homogénea que desconoce la pluralidad étnica.

Cuando se les pregunta si sus familias hacen parte de la población afrodescendiente, emergen tres dimensiones: la afirmación de pertenencia a la que responden las entrevistadas D1, N6 Y A7: *Sí. Mis hijos, mi compañero y mi persona; También, todos. Sí, claro* Las construcciones discursivas en torno a la mezcla, formuladas por las interlocutoras E3 e I4, se inscriben en: *Mi abuelo es afro, pero mi abuela no, es india. Hay características indígenas y rasgos más europeos*; respectivamente. Así mismo emergen los casos de desconocimiento o negación a los cuales responde la entrevistada M2: *hay sí no sé*. En estas formas de narrar lo genealógico se percibe una experiencia compleja de mestizaje diferencial, en el cual la afro descendencia no se niega, pero tampoco se afirma plenamente. Crenshaw (1991) recuerda que las identidades interseccionales se configuran entre presencias y ausencias, lo dicho y lo callado, lo que se recuerda y lo que ha sido históricamente borrado.

De este modo la afro descendencia no se impone desde afuera ni se clausura en la ley: se construye desde adentro, en las relaciones familiares, los gestos cotidianos, las palabras de las abuelas, los silencios del Estado y la capacidad de las participantes, en este caso, para narrarse a sí mismas. Al respecto afirma Uribe (2023):

...comprender estas dinámicas implica escuchar las memorias subterráneas que estructuran la vida cotidiana de los territorios. Allí donde el reconocimiento no se da por decreto, se afirma en la práctica social. Allí donde no hay registros oficiales, hay cuerpos que recuerdan, palabras que resisten y comunidades que, desde la intemperie, reclaman su lugar en la historia.

Nodo temático 3. Desigualdades persistentes y potencias colectivas: experiencias de exclusión, discriminación y apoyo en la participación política

En Colombia la población Negra, Afrodescendiente, Raizal y Palenquera (NARP) enfrenta profundas problemáticas estructurales que agravan su situación de desigualdad. Según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2018 (DANE, 2019), cerca del 30,6% de esta población vive en condiciones de pobreza, concentrándose en departamentos como Valle del Cauca, Chocó, Bolívar y Antioquia, donde los índices de exclusión son altos. Además, los conflictos armados han impactado con especial dureza a estas comunidades, alterando su relación ancestral con el territorio (CNMH, 2013).

A esto se suman las intervenciones institucionales de carácter asistencialista que debilitan sus estructuras socioculturales y prácticas autónomas, promoviendo modelos de homogenización que desconocen sus saberes ancestrales. La invisibilización histórica de sus aportes al país perpetúa relaciones sociales marcadas por el racismo y la discriminación, mientras las barreras para acceder y mantenerse en la educación superior limitan su inserción laboral, confinándoles en muchos casos a la informalidad (Caicedo, 2023, p. 13).

Confirmando esta afirmación, las narraciones de las mujeres participantes revelan un conjunto de problemáticas que afectan de manera diferenciada su participación social y política, dificultades atravesadas por la intersección de desigualdades relacionadas con el género, la etnización, el lugar que habitan y las condiciones materiales de vida. En este sentido, comprender su experiencia implica ir más allá de los marcos normativos y

reconocer las formas en que estas mujeres enfrentan y nombran lo estructural desde sus trayectorias de vida.

Desde el enfoque interseccional, estas voces permiten identificar cómo se entrecruzan múltiples manifestaciones de exclusión que se refuerzan mutuamente, dificultando el acceso equitativo a los espacios de toma de decisiones y a los derechos. Como lo ha planteado Santos (2009), estos relatos deben ser leídos como formas de conocimiento, como expresiones de una epistemología construida desde el sur, que da cuenta de las carencias, de las estrategias, los vínculos y las resistencias situadas.

A la luz de esta perspectiva puede identificarse la existencia de obstáculos para su participación como la falta de reconocimiento, el poco respaldo institucional o los estereotipos de género; así como también formas de apoyo mutuo y colaboración entre ellas. Las relaciones con los hombres, el lugar de la sororidad, las percepciones sobre la discriminación y la vivencia cotidiana de las desigualdades configuran un panorama complejo, en el que lo político se dispone desde lo electoral o institucional, y también desde las prácticas comunitarias, en los silencios y la disputa por el reconocimiento.

Al respecto, Granada (2021) plantea que el precario reconocimiento de la comunidad afrodescendiente ha trascendido en el tiempo, evidenciándose en los desactualizados y contradictorios ejercicios censales que tienden a invisibilizar y desconocer el grueso de la población, así como sus necesidades y potencialidades; las desventajas económicas y sociales en las que se encuentran estas poblaciones; o el abandono a los seguimientos normativos pensados para estas comunidades, los cuales tienen lentos y disimulados impactos en el respaldo de sus derechos, por lo cual Uribe (2023) advierte que para comprender los procesos sociales en territorios históricamente periféricos se requiere virar la mirada de manera cuidadosa a los significados que se configuran en lo cotidiano, en las prácticas locales y en las narraciones que emergen desde las bases sociales, haciendo referencia a esto.

En estas voces se entrecruzan historias de precariedad económica, escasez de oportunidades formativas, persistencia del patriarcado y ausencia de políticas sociales sostenidas. Comprender estas realidades exige mirar las relaciones de poder desde el territorio y las formas simbólicas de habitarlo, en que la desigualdad se reproduce cotidianamente bajo múltiples estratos.

En la siguiente tabla 7 se sistematiza el nodo temático 3 para su respectivo análisis:

Tabla 7

Matriz de análisis: Desigualdades y potencias colectivas

Propósito	Preguntas asociadas	Informantes	Criterio de Interpretación
Identificar barreras estructurales (género, raza, territorio) y estrategias de resistencia.	P 12 P 14 P 15 P 18 P 19	D1, I4, N6, A7	Triple opresión (raza-género-clase): mujeres excluidas de empleo formal (D1: "solo fincas"), confinadas al cuidado no remunerado (E3: "el hombre manda"), y víctimas de violencia simbólica (L5: "no les hacen caso a profesoras"). La sororidad es frágil: rivalidades y "envidias" (N6) reflejan patriarcado internalizado. Pero emergen contrapoderes: jóvenes que votan por la capacidad y no por el género (A7), redes informales de cuidado, y denuncia del clientelismo en la Ley de Cuotas. La participación femenina no es tolerada sino cuestiona por el poder masculino; su participación se ejerce en márgenes creativos (huertas comunitarias, trueque).

Nota: autoría propia

La entrevistada D1 denuncia que en su municipio: *No hay empresas que generen empleo a mujeres*, lo cual obliga a muchas a trabajar en condiciones precarias, ocupando oficios tradicionalmente masculinizados como el embarque de plátano en fincas. Prosigue la participante señalando: *Entonces, ¿qué pasa aquí en San Juan de Urabá? Esa es la cuestión de que una mujer coja un machete o trabaja y hace las labores de un hombre en la finca, trabaja como trabaja un hombre, entonces se han visto en la tarea de muchas personas, estudiantes, universitarias, amas de casa, que les ha tocado trabajar de esa forma porque no tenemos empleo.*

Esta situación responde a un mercado laboral excluyente en el que la ausencia de alternativas económicas, impulsadas desde lo local, es reafirmada por la entrevistada A7 al decir: *Para la mujer, fuente de empleo casi no hay. Algunas rurales van a las fincas plataneras y trabajan en los embarques, en el embarque del plátano. Algunas labores son de lavado, de embarque. Labores que fácilmente hacen las mujeres, entonces, terminan metidas en esas fincas.*

Frente a esta precariedad, la entrevistada D1 propone una transformación productiva basada en el uso de materias primas disponibles: *Yo pensaría que de pronto nuestros, eehhh, representantes a nivel de gobierno se dieran la tarea como, por ejemplo, nosotras tenemos muchas materias primas aquí para trabajar principalmente tenemos el plátano, principalmente tenemos el coco, tenemos el aguacate. [...] de pronto creando empresa para exportar plátano, no solamente a nivel de caja, sino también podemos montar empresas [...] exportar patacón al vacío [...] También se manejan las de harinas para hacerle colada a los niños, aquí actualmente tenemos la materia prima pero no tenemos los empresarios o los que se conducen de decir vamos a montar esas empresas donde realmente está el producto. Lo mismo viene siendo el coco, el coco por lo menos se deshidrata, eso lo cogen pa' los dulces, pa' las tortas, para hacer los caramelos, para hacer muchas cosas y usted ve que aquí es donde se maneja el coco y no tenemos una empresa.*

Los efectos de la escasez de recursos y la falta de acceso a la educación también emergen como factores determinantes en los ciclos de exclusión. La joven entrevistada E3 manifiesta la forma que aqueja a las mujeres cogeneracionales de su vereda: *en los casos de las adolescentes ellas son tan ignorantes que, si viene cualquier jovencito, cualquiera, y le dice te voy a dar esto y ella le acepta, para que estés conmigo, porque ellas creen que solamente ese es el modo en el que pueden obtener dinero, o sea no ven el estudio como un modo de salir adelante.* Reforzando esta situación la entrevistada A7 advierte que la carencia de oportunidades educativas lleva a las niñas a casarse tempranamente, ante la ausencia de otras perspectivas de vida: *La falta de oportunidad de estudio las lleva a casarse temprano, entonces, tenemos embarazo en adolescente, un indicador alto [...] Algunas niñas, sobre todo en los sectores rurales, sus expectativas en muchas ocasiones son: si el papá solo vive del día a día que se gana en una finca, ella siente que, bueno, me caso con este que también trabaja, por lo menos con el trabajo me da la comida.*

Esta narrativa conecta con lo que Santos (2009) denomina la sociología de las ausencias: realidades posibles que no han sido reconocidas como legítimas por las instituciones, perpetuando modelos sociales que limitan el horizonte vital de las jóvenes rurales. La participante concluye diciendo: *Y yo creo que esa falta de oportunidades es*

lo que hace que las niñas se casen tan temprano, terminan en esta sociedad tan machista, solas. Y con uno o dos hijos, entonces, con un montón de dificultades, madres cabeza de familia.

Otra voz, E3 señala la reproducción del machismo y la naturalización de relaciones de subordinación: *eso es lo que pasa en mi barrio, en mi comunidad, que muchas mujeres como que son ignorantes a lo que viven. Si de pronto el esposo le golpea, ella vive sumisa porque si se va qué va a ser ella.* Esta afirmación coloca en evidencia la imbricación entre violencia de género, dependencia económica y falta de redes de protección. Al respecto advierten Crenshaw (1991) y Collins (2009) que las mujeres negras no solo enfrentan discriminación por su género, sino también por su etnia y su condición de clase, en una estructura interseccional que profundiza las vulnerabilidades.

En esa misma línea, la entrevistada M2 denuncia que el modelo familiar tradicional aún impone la división sexual del trabajo: *“bueno, pero algo que todavía tiene es que la mujer es la que hace todo en la casa, es la que se tiene que quedar en la casa cuidar a los niños, hacer oficios y todo eso, y como que los hombres no les dan la oportunidad a las mujeres de que estudien o les digan mira trabaja o sea para que tengas tus cosas también. Nada de eso, todavía veo en parte eso, que el que manda más tiene que ser el hombre, cuando no debe ser así, porque las mujeres también tenemos oportunidades de estudiar, de trabajar y no es solamente estar en la casa haciendo los oficios”.*

Por su parte, la entrevistada L5 refuerza esta afirmación: *Por ejemplo, el decir que el papá es el que manda en la casa, que el papá o el hombre en la casa, es el que lleva como toda la dinámica de la familia, son ellos los que se encargan, aunque también hay muchas mujeres que están pues solas [...] El papel tan central que tienen los hombres y que estén como sometidas a lo que diga el hombre de la casa.* Esta lógica patriarcal, además de limitar el acceso al empleo y a la educación, refuerza la idea de que las mujeres carecen de un lugar legítimo en el espacio público. Por su parte la entrevistada I4 dice: *“Es decir, no quieren salir del hogar, porque de pronto los hijos, porque el que trabaja es el hombre y porque el hombre le exige que debe estar en el hogar cuidando los hijos, cuidándolo a él también, atendiéndolo a él como esposo, entonces, ellas se dedican a quedarse meramente en el hogar”.* Como lo argumenta Viveros (2016), en

contextos rurales como el Urabá antioqueño, estas formas de exclusión se intensifican por la racialización del territorio y la marginalidad institucional.

El bajo nivel de escolaridad también es reiteradamente nombrado como un obstáculo, la escasa valoración de la educación responde a la ausencia de condiciones reales para acceder y sostener procesos formativos. Según lo expresa la entrevistada A7: *venir a decirles que sí, que lo mejor es el estudio, que la educación te va a cambiar la vida, [pero] si no traen la manera de acceder a ese estudio, antes terminamos frustrándolos más [...], vinieron les dieron una charla, que bueno, súper animado, y sí, ya, se pasan tres años y no vuelve esa charla.* Esta frustración es señal de un desencuentro entre el discurso institucional y las realidades materiales de las comunidades rurales porque muchas de estas ideas quedan ahí en palabras, no más, por la falta de voluntad institucional para traducirlas en política pública efectiva.

La desprotección institucional hacia las mujeres cuidadoras también es una constante. La entrevistada N6 enfatiza que muchas madres no cuentan con servicios básicos para el cuidado de sus hijos: *Es triste que esas mujeres salgan a trabajar y dejen sus hijos en la calle, porque prácticamente los dejan en la calle. No los dejan al cuidado de una persona responsable, a veces no van a la institución porque no hay quien los motive. Que les diga: Sí, organícense y váyanse.* Ella propone la creación de una guardería comunitaria con apoyo alimentario y escolar: *Bueno, yo como líder de mi comunidad he estado pensando en un proyecto que funcione como una guardería. Que las mamás puedan dejar a sus hijos con personas responsables, que se les aporte la alimentación y el cuidado. Si ya están en el colegio, que se les organicen, se les lleven al colegio, se les recojan, hasta que esas mamás nuevamente regresen a sus casas.* Esto no solo alude a una necesidad logística, sino a una forma de justicia reproductiva que reconozca el trabajo de cuidado como una responsabilidad colectiva.

Las propias entrevistadas reconocen que los programas sociales del Estado no logran transformar de fondo esta realidad. Tal es el caso de A7 cuando expresa: *No son constantes, la mente olvida*". Esta inconstancia revela lo que Galeano (2012) describe como una pedagogía interrumpida, en el que las acciones institucionales carecen de sostenibilidad y seguimiento, afectando el impacto real sobre las comunidades. Las políticas, dice la entrevistada, siguen priorizando lo visible la obra, la carretera, el

cemento sobre lo social: *Quizás mucho más que en los temas sociales*. Esta jerarquización de lo material sobre lo humano reafirma una lógica de Estado, que aún no ha reconocido plenamente la dignidad de las mujeres rurales como actores fundamentales del territorio.

Por otra parte, respecto a la discriminación y a la participación política en sus comunidades, sus relatos revelan una realidad compleja marcada por contradicciones, algunos relatos niegan la existencia de discriminación evidente específicamente hacia las mujeres, otras narran experiencias concretas que la ponen de manifiesto, desde exclusiones simbólicas hasta formas de marginación estructural.

Una entrevistada con la informante clave D1 sostiene que no percibe discriminación de género: *Yo pienso que no, porque pues yo me he dado cuenta que hoy en día la mayor parte de las mujeres estamos aportando igual que el hombre*. De igual manera la entrevistada N6 afirma que en su contexto no hay discriminación. Sin embargo, estas afirmaciones coexisten con otras que evidencian la persistencia de estereotipos que socavan el liderazgo femenino. Al respecto, comenta la entrevistada L5: *por ejemplo, he escuchado cosas como es que a ese profesor si le hacen caso porque es hombre, entonces los muchachos se les manejan mejor a los hombres y si hablan duro mejor*. Ello remite a la violencia simbólica (Bourdieu, 1998), que reproduce jerarquías de género sin necesidad de coerción directa.

La interseccionalidad de estas formas de exclusión se manifiesta también en la invisibilización de ciertas identidades. Una entrevistada, M2 indica que no hay discriminación hacia las mujeres cisgénero, pero sí hacia personas trans: *Hacia las mujeres no, o tal vez que la mujer decida tener como un cambio de género, que ella no se considere mujer como tal, si la discriminan por eso, pero ya de resto no [...] Burlarse y muy poco la tiene en cuenta para una reunión muy poco. A esas personas no la tratan, pero si se burlan, las señalan mucho, dicen no mira es un macho, así les dicen y no tratan de relacionarse con esas personas*. Esto se alinea con lo que plantea Crenshaw (1991), al referirse a la intersección entre raza, género e identidad sexual como ejes estructurantes de la opresión.

Otras voces, como señala la entrevistada I4 sí reconocen formas de discriminación directa: *Considero que todavía encontramos personas que no creen en la*

capacidad de las mujeres. Estas percepciones dan cuenta de que, aunque algunas mujeres se auto perciben como autónomas o empoderadas, continúan operando mecanismos de exclusión tanto subjetivos como institucionales. Al respecto comenta la entrevistada D1: *Nos da miedo de ser elegidas [...] muchas veces eso es lo que las lleva a no participar,* lo que visibiliza las barreras internas y sociales que restringen la participación.

De forma reiterada, varias entrevistadas mencionan la discriminación laboral. Tal es el caso de la participante A7 cuando señala: *¿Usted ve a una mujer que sea pescadora en este contexto que hay tantos pescadores?, no.* Esta imposibilidad de acceso a ciertos oficios históricamente masculinizados refuerza la exclusión estructural. La participación femenina ha avanzado “*poco a poco*”, prosigue A7, pero sigue estando condicionada por las expectativas culturales del rol femenino. Incluso se reconoce que algunas tareas en las fincas no son ofrecidas a mujeres simplemente por su género; *“hay algunas labores de las de fincas que a ninguna mujer van a contratar para hacerlo”.*

En los espacios políticos y comunitarios también se presentan tensiones, dos mujeres relatan las dificultades acaecidas cuando recién llegaron a residir en las comunidades de las que ahora hacen parte. La entrevistada D1 relata el rechazo recibido al intentar participar en un estamento del gobierno escolar por parte de personas que llevaban algunos años desempeñando este cargo: *entonces vino una mamá que ella siempre, como que el marido siempre había sido el presidente, ha sido como un líder que tenía el corregimiento [...] entonces vino la esposa de él, se paro dijo que no, que yo no podía ser del concejo académico de acá del colegio, porque yo ni siquiera era de ahí entonces. Él se paró y dijo sí, porque ella no es de aquí ella es de Montería.*

Otra, la entrevistada N6 comenta que al llegar a la comunidad fue hostigada por otras mujeres de su comunidad cuando administraba un negocio: *Porque eso nunca se había visto en la comunidad: que una mujer administrara un estadero [...] muchas veces llamaban a la policía.* Estos casos dan cuenta de la fragilidad de los liderazgos femeninos en contextos rurales marcados por el clientelismo y la competencia simbólica.

También emergen relatos diferentes sobre el papel de los hombres jóvenes como aliados en la transformación política. Según la entrevistada A7, *los jóvenes de San Juan definitivamente despertaron [...] votan diferente.* A diferencia de los adultos, que aún

tienden a elegir por vínculos familiares o afectivos, los jóvenes analizan programas de gobierno, propuestas y liderazgos sin importar el género de quien las represente. *Los señores adultos no son tan fáciles para votar por mujeres. Los jóvenes sí, les da igual que sea una mujer o que sea un hombre*". Destaca que la juventud se guía por criterios de eficacia y compromiso.

Este giro generacional se relaciona con una mayor conciencia política, impulsada por la formación académica de algunos jóvenes profesionales que, desde el mismo territorio, promueven el pensamiento crítico entre sus pares. Afirma A7: *"Conversan con sus amigos y los jóvenes escuchan más fácil a otro de su misma edad [...] han logrado que los demás también se interesen"*. Esta solidaridad cogeneracional contribuye a desafiar prácticas de discriminación y exclusión heredadas, permitiendo abrir caminos para que más mujeres accedan a espacios de liderazgo.

En esta línea, Collins (2009) advierte que los sistemas de opresión, racismo, sexismo y clasismo actúan de forma interrelacionada, limitando las oportunidades de las mujeres negras para ejercer su ciudadanía plena. Viveros (2016) complementa este análisis señalando que la participación femenina se tolera mientras no cuestione el poder masculino. Galeano (2012) y Uribe (2001), por su parte, han insistido en que las exclusiones que enfrentan las mujeres afrodescendientes son tanto simbólicas como materiales, su lucha por el reconocimiento y la equidad no puede desligarse de los procesos históricos de organización del territorio y del poder.

Uno de los obstáculos más recurrentes identificado es el miedo a ser elegidas o visibles en espacios de liderazgo, lo cual genera una inhibición de la participación política. La entrevistada D1 afirma que las mujeres desean involucrarse, pero *nos da miedo participar [...] siempre da miedo de ser elegidas de pronto ellas piensan que lo van a hacer mal*. Esta aseveración, se aprecia presente también en la entrevistada E3: *Yo pienso que el miedo, el miedo a veces las hace que digan no. Y también de pronto la falta del apoyo*, se refiere al temor a hablar en público, a equivocarse o a no contar con el respaldo necesario, sentimientos que inhiben el ejercicio del liderazgo y que se vinculan con procesos históricos de exclusión del poder. En esta dirección, Collins (2009) plantea que estas barreras no son únicamente externas, sino que afectan la subjetividad

de las mujeres afrodescendientes, generando mecanismos de autocensura, inseguridad y vulnerabilidad internalizadas.

Una dimensión asociada, manifestada por la entrevistada E3 es la falta de apoyo entre las propias mujeres, lo cual socava la construcción de liderazgos colectivos. Como expresa la entrevistada: *Si las otras mujeres no la apoyan y la apoyan son los hombres [...] entonces muchas veces es el miedo a que no todo el mundo las vaya a aceptar por ser mujer. Acota también en ocasiones pueden presentarse rivalidad entre las féminas de una comunidad: algunas veces hay unas que sienten envidia de la otra o que no les cae bien y por el simple hecho de que no les caiga bien, ya entonces no porque, aunque tenga propuestas buenas, pero me cae mal y no".*

La entrevistada N6 refuerza esta afirmación al decir: *Bueno, no me apoyan porque soy mujer [...] Ya hubo una compañera que aspiró a las elecciones pasadas, también era mujer, era la única candidata en el corregimiento, y las mujeres no la apoyaron, la verdad es que yo no entiendo. Yo pienso que, hablando acá directamente, son celos. Son celos porque ya fulana va a tener mejor vida, fulana se va a vestir mejor. Pienso que es esa partecita. Porque yo no veo otra razón. Es una comunidad pequeña donde uno siempre está al servicio a la comunidad, donde uno se aparta de muchas cosas por servirle a su comunidad. Y eso no lo miran.* Este tipo de dinámicas concuerda con lo que Lozano (2010) identifica como "lógicas patriarcales internalizadas", que impiden la construcción de alianzas políticas entre mujeres afrodescendientes. Desde esta perspectiva, la sororidad se asume como un proceso político que exige desmontar prejuicios y jerarquías simbólicas arraigadas por siglos.

A lo anterior se suma la sobrecarga del trabajo doméstico, lo que impide la disponibilidad de tiempo para involucrarse en procesos sociales o políticos. Aunque algunas entrevistadas afirman que: *No hay dificultades* (M2, L5), en sus propias respuestas señalan que la ausencia de mujeres en reuniones o actividades sociales suele deberse a que: *Tenía que hacer algún oficio* (M2) o *a la necesidad de cuidar a los hijos* (N6). Según explica Viveros (2016), la división sexual del trabajo en contextos rurales sigue colocando a las mujeres en el ámbito privado, mientras los hombres acceden al espacio público, reforzando así su exclusión de los procesos de toma de decisiones.

La entrevistada A7 aporta una mirada específica sobre estas limitaciones, al reconocer que muchas mujeres solo logran apoyar desde sus casas asistiendo únicamente a las urnas electorales: *Ellas apoyan algunas desde sus casas y el día que tienen que venir y depositar el voto, sacan el rato*. Además, denuncia el uso instrumental de la Ley de Cuotas: *ese 30% lo rellenan con gente que no va a hacer el trabajo político, simplemente bueno sí anóteme ahí para que cumpla con el 30%*, lo que refleja una distorsión en la aplicación de políticas de paridad, que no garantiza una participación efectiva ni significativa.

En sus palabras también se evidencia cómo el machismo persiste como barrera de fondo, expone la participante A7: *ellas sienten que hay mucho machismo todavía [...] que por ellas no van a votar*. Este temor se convierte en un filtro subjetivo que impide que muchas mujeres no consideren postularse a escaño alguno. Prosigue la informante clave: *Es bien difícil lograr que haya mujeres que quieran, que escriban en su lista y digan 'yo voy a trabajar duro y me voy a ganar un cupo en el Concejo'*. Esto muestra como la Ley de Cuotas, incluso cuando se aplican políticas de equidad, no siempre se traducen en una participación efectiva. La entrevistada mencionada denuncia que las listas para cargos públicos se completan con mujeres que no realizarán tareas políticas reales, lo cual contribuye a perpetuar la exclusión simbólica y funcional de las mujeres en el ámbito político local.

Esta perspectiva se entrelaza con los análisis de Galeano (2016), quien sostiene que en contextos como Urabá la exclusión política de las mujeres afrodescendientes no se limita al acceso formal a los espacios de decisión, sino que se articula con procesos de subordinación simbólica, pobreza estructural y falta de reconocimiento social, especialmente en zonas rurales marginadas. Uribe (2001), por su parte, aporta una clave interpretativa fundamental al señalar que la ciudadanía en Colombia ha sido históricamente excluyente, en el que las mujeres negras, campesinas y rurales han debido construir su lugar en lo público en medio de condiciones adversas, disputando el poder desde las márgenes.

Por otro lado, si bien algunas entrevistadas consideran que el machismo no constituye una barrera directa (L5, N6), sí reconocen la existencia de barreras culturales subjetivas como la timidez o la falta de interés. Una de ellas, N6, expresa que las mujeres

de su comunidad son autónomas, pero añade: *las mujeres de mi comunidad son unas mujeres autónomas, y los hombres, los esposos, no las tienen ahí sometidas, [...] como le digo son unas mujeres participativas, que van a donde ellas quieren. Son mujeres que no las tienen sumisas, que tienen su pensamiento propio. Entonces, yo pienso que, como le digo, es la timidez, y que de pronto ellas no quieran participar, o no les guste. Porque esto también es de que le guste a uno.*” Aquí emerge la idea de la participación como una opción personal, lo cual puede invisibilizar las condiciones materiales y simbólicas que restringen dicha participación. Crenshaw (1991) advierte que el enfoque interseccional permite evidenciar como género, raza y clase se entrecruzan para generar experiencias situadas de exclusión.

Nodo temático 4: Voces y caminos de participación: aportes y oportunidades de las mujeres afrodescendientes rurales en las decisiones que transforman sus territorios

Respecto a las posibilidades de participación cultural, política, económica y educativa, cada una de las narrativas de las entrevistadas dan cuenta de avances, de inclusiones, de limitaciones estructurales, de factores subjetivos y desigualdades, nuevamente marcadas por la intersección entre género, territorio, etnicidad y clase social. Este entramado se articula con lo planteado por Crenshaw (1991) sobre la interseccionalidad, entendida como una herramienta analítica para comprender cómo las diferentes formas de discriminación se entrecruzan, y con los aportes de Collins (2009) y Bilge (2016), quienes resaltan la matriz de dominación que atraviesa las experiencias de las mujeres negras.

Es fundamental integrar las nociones de afrocolombianidad y territorialidad como dimensiones que configuran los márgenes y las posibilidades de participación. La identidad afrocolombiana, tal como lo propone Arboleda (2016) quien “Aboga por una comprensión edificadora, considerando que la comprensión no puede reducirse a un sentido ni axiológico ni semántico cognitivo, sino que, aunque las incorpora, va más allá de estas dos dimensiones” (p. 181), lo cual, es elevar las comprensiones a un nivel de criticidad, que permita realizar una construcción social e histórica que se resignifica en contextos locales como los corregimientos de San Juan de Urabá, atravesado por dinámicas de conflicto, desplazamiento forzado y resistencia comunitaria. En esta región,

la ruralidad constituye una experiencia densa, donde las mujeres han tejido sentidos de pertenencia que no son meramente materiales, sino profundamente simbólicos. Hall (1996) señala que las identidades diaspóricas están marcadas por la experiencia del desarraigo, la discriminación racial y el derecho a reapropiarse del territorio como lugar político de existencia.

Estas mujeres, como actrices de sus comunidades, se inscriben en lógicas de participación que exceden las formas tradicionales de la ciudadanía liberal. Tal como lo subraya Uribe (2004), la ciudadanía en este tipo de territorios se expresa en acciones cotidianas que transforman lo público desde el margen. En este sentido, la participación de las entrevistadas articula lo micro con lo macro, lo personal con lo político, lo doméstico con lo colectivo.

A continuación, la matriz de análisis correspondiente al nodo temático 4:

Tabla 8

Matriz de análisis: Voces y caminos de participación

Propósito	Preguntas asociadas	Informantes	Criterio de Interpretación
Documentar prácticas no institucionales de participación política y su impacto.	P 13 P 16 P 17 P 20	M2, E3, L5, A7	La política se redefine desde lo cotidiano: micro liderazgos en escuelas (M2 como jueza de paz), gestión de buses escolares (E3), y asociaciones de productoras (D1). Esto encarna la "ciudadanía insurgente", como acciones que trascienden lo electoral, como limpieza de canchas o resistencia a despojos. Las mujeres convierten la escuela en espacio político, donde protestas estudiantiles exigen infraestructura. Su mayor aporte: tejer comunidad en territorios fracturados por la guerra. La hermenéutica aquí revela que lo político no es solo institucional, es el cuidado que sostiene la vida.

La entrevistada D1 ofrece un testimonio sobre las formas en que las mujeres del corregimiento participan activamente en distintos ámbitos de la vida comunitaria, especialmente en los espacios culturales, deportivos y organizativos. Su relato evidencia

que la participación de las mujeres se extiende a prácticas cotidianas que generan vínculos y transforman su entorno.

Desde lo cultural, destaca la presencia de grupos de bullerengue y actividades artísticas lideradas por mujeres, subrayando que “el municipio tiene grupos de mujeres en bullerengue, que es la cultura, tiene en parte de arte también, hay mujeres que pintan”. Estas expresiones artísticas son formas de enunciación política y de recuperación de la memoria colectiva, en tanto conectan con lo que Curiel (2007) y Espinosa (2014) denominan prácticas de resistencia cultural afrodescendiente. Asimismo, menciona que muchas mujeres han estado vinculadas a procesos de formación técnica a través del SENA, con el propósito de “aprender y aportar algo en los hogares”, lo que señala una voluntad de autonomía y sostenimiento en contextos rurales donde las brechas socioeconómicas son más pronunciadas (CEPAL, 2018).

En el ámbito deportivo, describe con entusiasmo el papel activo de las mujeres en la creación y sostenimiento de equipos de fútbol femenino, resaltando *que “uno de los corregimientos que más tiene mujeres participando en deportes es este [...] tienen dos equipos de mujeres, en estos momentos tienen campeonatos”*. Pero más allá de lo competitivo, su relato se refiere a una apropiación colectiva del espacio público, pues las jugadoras lideran procesos de cuidado del entorno: limpian la cancha, gestionan recursos, colocan señales de preservación ambiental y acondicionan infraestructuras comunitarias como bancas y una rancharía de palma. Esta forma de participación reafirma la idea de ciudadanía desde lo territorial, en clave de lo que Uribe (2001) conceptualiza como ejercicio del poder en lo cotidiano, es decir, una agencia femenina que construye lo público desde el cuidado y la acción directa.

Además, la entrevistada menciona su vinculación a procesos organizativos formales, como la participación en el grupo conciliador de la junta de acción comunal, en el que participó durante varios años, también su participación como madre líder: *“Me tocó renunciar al liderazgo porque... ya yo tenía los dieciocho años y yo ya estaba pasada de pronto de ser líder y creo que cada cuatro años hay cambio de madres líder, yo duré como cuatro ciclos”*. Esta trayectoria evidencia una práctica temprana de liderazgo que le permitió adquirir experiencia en espacios de deliberación y representación.

La entrevistada M2 reconoce que, en el contexto local, las mujeres han logrado insertarse en diversos espacios de participación, especialmente en los ámbitos cultural, educativo y económico. Subraya la existencia de asociaciones y grupos de danza integrados por mujeres, quienes lideran actividades tradicionales como el reinado del mar y otras expresiones festivas de la región. En sus palabras, “*la iniciativa la tienen más las mujeres*”. Esta afirmación da cuenta de una presencia activa en escenarios simbólicos y comunitarios que históricamente han sido subestimados como formas legítimas de acción política (Viveros, 2016).

Desde el campo educativo, la entrevistada M2 señala el papel que han tenido las mujeres jóvenes en procesos de organización escolar. Narra con admiración cómo, durante un paro estudiantil, fueron las estudiantes quienes lideraron la movilización, tomaron decisiones y motivaron a sus compañeros: “*Fueron las que lideraron, las que motivaban, las que estaban pendientes*”. Este episodio puede leerse como una expresión de participación política femenina desde márgenes institucionales, donde la escuela se convierte en escenario de resistencia cotidiana y aprendizaje cívico (Freire, 2005; Santos, 2009).

Ella misma ha hecho parte del consejo estudiantil, actuando como representante de su grupo ante el máximo órgano de participación democrática de la institución. Desde esa experiencia, afirma que: “*Las decisiones siempre van en beneficio de todos*”, resaltando la comprensión del liderazgo como servicio colectivo más que como protagonismo individual. Su visión refleja una ética del cuidado que estructura muchas formas de participación femenina, particularmente en contextos rurales donde lo público y lo comunitario se entrelazan (Collins, 2009; Uribe, 2004).

Al señalar que las mujeres “*participan libremente en espacios comunitarios y escolares*”, la entrevistada introduce un matiz importante: aparte de la existencia de oportunidades formales, las mujeres las habitan y las transforman. En este sentido, como advierte Crenshaw (1991), la intersección entre género, edad, raza y territorio abre posibilidades para que emerjan formas situadas de ciudadanía. Estas prácticas cotidianas, aunque frecuentemente invisibilizadas, representan modos de ejercer poder desde lo local en una clave que Uribe (2014) denominaba “*la política de la vida cotidiana*”,

donde la agencia se expresa más en los actos que en los discursos, más en la persistencia que en el espectáculo.

La narrativa de la entrevistada E3 revela una tensión entre la existencia formal de oportunidades para participar y las barreras subjetivas que inhiben su ejercicio. Si bien reconoce que las mujeres de su comunidad pueden involucrarse en decisiones tanto educativas como comunitarias, señala que muchas de ellas internalizan discursos de deslegitimación que les han sido inculcados desde niñas: *“Ellas tienen esa oportunidad que les brindan los demás, los hombres, pero [...] creen que lo que digan no va a importar mucho”* E3. Esta afirmación permite interpretar cómo los procesos de socialización han reforzado una lógica patriarcal que restringe la voz de las mujeres en el espacio público, no por ausencia de mecanismos institucionales, sino por la reproducción de estereotipos que las disuaden de ejercerlos.

Tal como advierte Collins (2009), los sistemas de dominación se sostienen por el control simbólico y epistemológico que opera sobre los cuerpos racializados y feminizados. Desde esta perspectiva, la entrevistada evidencia una dimensión clave de la opresión: aquella que se manifiesta en el silencio autoimpuesto, en la duda sobre el propio juicio, y en la renuncia anticipada a participar por miedo a la burla o al rechazo colectivo. Esta percepción también se conecta con los planteamientos de Crenshaw (1989), quien sostiene que las intersecciones entre género, raza y clase producen formas específicas de exclusión que, aunque puedan no ser explícitas, son profundamente eficaces en su capacidad de desmovilización.

A pesar de estas tensiones, el testimonio también revela prácticas de resistencia. La entrevistada relata su experiencia como estudiante, reconociendo que ha participado en la elección de representantes ante el consejo directivo y en el liderazgo del paro estudiantil, una acción que cuestionó las precarias condiciones de la infraestructura escolar. *“Nosotros los de grado 11 fuimos los que tomamos las medidas [...] y la comunidad nos apoyó”* (E3), afirma, situando la protesta como una forma legítima de intervención política juvenil. Esta participación, aunque limitada por su edad en otros espacios comunitarios, se convierte en una vía para ejercer agencia desde el espacio escolar, resignificando su rol como Sujeta política activa.

Además, su reconocimiento del liderazgo transformador de una mujer en la Junta de Acción Comunal evidencia un cambio en las formas de gobernanza local. Subraya que, a diferencia del líder anterior, la actual presidenta, una mujer, ha gestionado recursos, proyectos de vivienda y transporte escolar: *“Ella fue y habló con la gente de la administración municipal [...] y volvió el bus a recogernos a nosotros”*.

La entrevistada I4 reconoce que en su contexto existen oportunidades de participación tanto en espacios comunitarios como institucionales. Sin embargo, observa que dichas oportunidades no siempre se traducen en procesos efectivos de inclusión o transformación, debido a factores estructurales y simbólicos que se solapan: desde la persistencia de roles tradicionales ligados al cuidado del hogar hasta la reproducción de desconfianzas entre mujeres. En su testimonio aflora una lectura crítica del contexto local: *“A veces tenemos, en el contexto donde yo estoy, esa concepción de que la mujer no tiene la capacidad para ejercer cualquier cargo”*. La afirmación remite a una racionalidad enraizada en lo cotidiano, que limita el acceso de las mujeres a los espacios de decisión no solamente por la acción de los hombres, sino también por la fragilidad de los vínculos de sororidad.

Su experiencia como primera mujer en ocupar la Secretaría de Educación en el municipio y luego una rectoría da cuenta de las formas en que el poder local se resiste a ser interpelado por agentes que desbordan sus moldes tradicionales. El rechazo que enfrentó tanto por ser mujer como por no haber nacido en el municipio, evidencia una lógica de territorialización del poder que, como advierte Uribe (2001), en los márgenes del Estado se estructura sobre vínculos de cercanía, lealtad y pertenencia, antes que sobre criterios meritocráticos o institucionales. *“No aceptaban que una mujer estuviera en la secretaria”*, recuerda la entrevistada I4, enunciando un malestar que se dio desde lo institucional, lo simbólico y lo relacional.

A pesar de esas resistencias, su relato también señala desplazamientos importantes en el imaginario colectivo: reconoce que, en su institución actual, los hombres comienzan a ver en las mujeres una capacidad legítima para el liderazgo. Este cambio, aunque incipiente, se enmarca en lo que Viveros (2016) ha descrito como procesos de disputa y resignificación del orden de género en contextos rurales, donde las prácticas sociales transforman, más allá del discurso, la arquitectura del poder.

La entrevistada destaca su compromiso con procesos escolares, comunitarios y económicos liderados por mujeres. Desde iniciativas pedagógicas hasta la gestión de alimentación escolar, su participación evidencia una noción de lo político que se expresa (al igual que el relato de D1) en prácticas cotidianas de cuidado, gestión y resistencia. Estas formas de hacer, como señala Freire (2005), constituyen una praxis profundamente política, porque parten de la lectura situada del contexto y apuntan a su transformación.

La entrevistada L5 ofrece una mirada compleja sobre la participación de las mujeres en su entorno, articulando observaciones que se mueven entre el reconocimiento de su presencia activa y la crítica a ciertas motivaciones que considera utilitarias. En el ámbito escolar, señala que las mujeres son quienes mayoritariamente hacen presencia en asambleas y procesos decisorios, tanto en calidad de madres como de lideresas en el contexto institucional: *“Ellas son las que casi siempre están ahí”*, afirma, destacando que en momentos claves, como la votación para el cambio de jornada escolar, fueron ellas quienes participaron en mayor número y tomaron la palabra. Esta observación pone en evidencia una forma de ciudadanía cotidiana y silenciosa, ejercida desde la escuela, espacio que, como lo plantea Uribe (2014), puede convertirse en escenario político cuando articula vínculos afectivos, responsabilidades comunitarias y decisiones compartidas, capaces de fortalecer las identidades.

No obstante, al referirse al plano político electoral, la entrevistada introduce una lectura crítica al sugerir que muchas mujeres participan con el objetivo de obtener empleos o favores, antes que por un compromiso transformador: *“Hay un beneficio particular más que de verdad creer que esa persona es la que los va a cambiar”* (L5). Esta percepción se inscribe en una comprensión situada de la participación, donde lo político se entrelaza con la sobrevivencia y la urgencia económica. Tal como lo advierte el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011), en contextos atravesados por falta de recursos, el acceso a estos tiende a ser gestionado a través de redes clientelares que distorsionan los sentidos colectivos de la acción política. Esta instrumentalización, aunque cuestionada por la entrevistada, no puede ser desligada de las condiciones materiales que afectan a las mujeres afrodescendientes rurales, tal como lo argumenta el Centro de Estudios Afrodiaspóricos (2020).

Asimismo, destaca la presencia de mujeres en actividades laborales tradicionalmente masculinizadas, como el embarque del plátano, así como en iniciativas culturales y sociales, donde su liderazgo se expresa en acciones concretas, aunque no siempre reconocidas como políticas. Esta forma de participación desde lo cotidiano, dialoga con lo planteado por Espinosa (2014), quien propone una mirada ampliada de la política que incluya los modos en que las mujeres negras sostienen la vida, construyen comunidad y transforman sus realidades.

Desde su propia experiencia, la entrevistada señala que su participación se ha dado desde el uso del argumento, la deliberación y el interés por incidir en las decisiones institucionales. Afirma que su compromiso no se limita al cumplimiento de funciones, sino que busca aportar una visión crítica y propositiva sobre asuntos que afectan a la comunidad escolar: *“He tratado todo el tiempo de sentar una posición frente a algo, opinando por lo menos”*. Aunque reconoce que esta postura le ha generado señalamientos por parte de algunos colegas acusándola de querer *“estar en todo”*. Esta reacción ilustra cómo, incluso en espacios educativos, persisten tensiones entre la participación activa de las mujeres y los límites simbólicos que les son impuestos por estructuras patriarcales que valoran el silencio, la obediencia o el bajo perfil como virtudes femeninas.

La entrevistada N6 con más de 25 años de trabajo comunitario, construye su relato desde una conciencia del territorio y de sí misma como sujeto político. Si bien afirma que: *“Sí tienen posibilidad”* de participación, también reconoce que la timidez, el temor a hablar en público y la falta de formación limitan el ejercicio del liderazgo entre mujeres rurales: *“no es fácil pararse uno a conversar al frente de varias personas”* dice. Esta dificultad, que ella misma enfrentó, la relaciona con una subjetividad forjada en el contexto campesino, donde, pese a las oportunidades, persiste el miedo a ocupar espacios decisorios.

Su trayectoria comenzó en la infancia con actos culturales escolares, y tomó fuerza en la adultez al ser motivada por un político local para asumir roles de liderazgo. A partir de entonces, ha ocupado diversos cargos: fue madre líder, tesorera de la Junta de Acción Comunal, representante en la mesa municipal de víctimas y hoy es candidata al concejo municipal. Esta evolución evidencia lo que Crenshaw (1991) denomina

interseccionalidad, pues su liderazgo ha debido abrirse camino en un entramado de limitaciones.

En su mirada, las mujeres del corregimiento participan con entusiasmo en actividades culturales y laborales, como el equipo de béisbol o el trabajo en cultivos de maracuyá. Sin embargo, estas formas de participación no siempre se trasladan a lo político comunitario. Contrasta la alta asistencia a reuniones de campaña con la baja participación en espacios como la Junta de Acción Comunal o las reuniones escolares. Ella lo atribuye a la búsqueda de beneficios individuales en época electoral, *“que me dan diez mil, que me dan veinte mil...”* (N6), lo cual refleja una dimensión instrumental de la política. Esta tensión ha sido analizada por Uribe (2004), al advertir que en territorios excluidos la participación suele estar mediada por la necesidad y no por la deliberación pública.

Aun sin ocupar cargos de representación formal como la presidencia de la Junta, su figura es central en la comunidad. Ella ha gestionado obras, liderado arreglos viales, he intervenido en conflictos locales, sin esperar retribución ni reconocimiento. Aunque aspiró a la presidencia comunal, lo hizo por insistencia de su comunidad, más que por convicción, y destaca que el ejercicio de lo público requiere coherencia ética: *“Si le digo sí, es sí; si no, es no”* N6.

Finalmente, la entrevistada A7 plantea una reflexión estructural sobre las limitaciones de las mujeres para participar en espacios de poder. Subraya que la división sexual del trabajo y la carga del cuidado doméstico impiden a muchas mujeres vincularse activamente a la vida pública: *“Si yo tuviera hijos, nietos, no hubiera hecho este ejercicio de participar políticamente en el municipio”* A7. Además, enfatiza que el Estado no garantiza condiciones materiales suficientes (como guarderías con horarios extensos) para que las mujeres puedan ejercer sus derechos políticos en igualdad de condiciones. Esta perspectiva crítica y situada coincide con los aportes de Viveros (2016), quien señala que la desigualdad de género se expresa con mayor crudeza en contextos rurales y afrodescendientes, donde el acceso a servicios públicos y a redistribución de los cuidados es más limitado.

La última entrevistada A7 ofrece una reflexión crítica sobre las condiciones estructurales que limitan la participación política de las mujeres, especialmente en

contextos rurales. Si bien reconoce que en Colombia existen mecanismos formales para la participación ciudadana, insiste en que el acceso real y equitativo a estos espacios está condicionado por diferentes factores. En su relato, enfatiza que la división sexual del trabajo sigue siendo una de las principales barreras para que las mujeres accedan a espacios de decisión, particularmente en territorios como San Juan, donde *“la mujer que se casa se dedica al hogar”*, mientras los hombres conservan una mayor libertad de movimiento y presencia en lo político, lo cultural y lo deportivo.

Desde su experiencia personal, expresa que su vinculación activa a la política local solo fue posible porque no tuvo hijos ni personas a cargo, lo cual le permitió asumir responsabilidades sin el peso adicional del trabajo doméstico y de cuidados. *“Si yo tuviera hijos o nietos, no hubiera hecho este ejercicio”* de participar políticamente en el municipio, afirma, reconociendo implícitamente el sacrificio que muchas mujeres deben hacer para sostener sus liderazgos en espacios públicos. Esta lectura del cuidado como un obstáculo estructural para la participación política se articula con los planteamientos de Viveros (2016), quien sostiene que la desigual distribución de las tareas del cuidado aún más precarizada en contextos rurales y afrodescendientes, perpetúa la desigualdad de género en el ejercicio de derechos políticos y ciudadanos.

Asimismo, la entrevistada problematiza la insuficiencia de políticas públicas que garanticen condiciones materiales efectivas para la participación de las mujeres. Considera que los programas de atención infantil, como las guarderías, operan en horarios reducidos, lo cual restringe el acceso de las madres a trabajos formales o a cargos públicos que impliquen jornadas extensas o turnos nocturnos. A pesar de ciertos avances, *“falta mucho”*, advierte, evidenciando que la equidad de género sigue siendo más un discurso que una realidad material.

En su balance del ejercicio político, también plantea que la ruralidad es un factor de exclusión que se entrecruza con el género. Relata cómo, en sus primeros intentos de participación electoral, enfrentó resistencias tanto por ser mujer como por provenir del área rural. Aun así, destaca que logró revertir ese panorama gracias a la confianza depositada por las comunidades campesinas, especialmente las mujeres rurales, quienes *“se sintieron identificadas con una administración que transformó su territorio”*. Esta experiencia de legitimación desde lo comunitario recuerda los planteamientos de

Uribe (2001), quien subraya que la construcción del poder local depende tanto de estructuras formales, como del arraigo en los procesos simbólicos y relacionales del territorio.

Finalmente, la entrevistada subraya que, aunque en el ámbito educativo existe una equidad inicial entre niños y niñas, esta comienza a quebrarse en la adolescencia, etapa en la que emergen con mayor fuerza los mandatos de género y las prácticas patriarcales. En ese sentido, señala que la construcción de liderazgos femeninos en zonas rurales implica transformar imaginarios arraigados socialmente acerca del lugar de las mujeres en lo público.

La participación de cada una de estas mujeres interpela las formas hegemónicas de hacer política y resignifica el ejercicio de la ciudadanía. Como afirman Walsh (2006), Curiel (2007) y Espinosa (2014), el pensamiento feminista decolonial permite valorar los saberes, prácticas y resistencias encarnadas por las mujeres racializadas en contextos rurales, descentrando las categorías tradicionales del pensamiento moderno/colonial. Esta participación, lejos de ser periférica, se convierte en una práctica política que redefine la participación desde el sur global. Así mismo, en el campo educativo, las contribuciones de Freire (2005), Santos (2009) y Charlot (2006) permiten comprender cómo la educación rural puede convertirse en un espacio de emancipación, siempre que dialogue con la experiencia, el contexto y la dignidad de los sujetos. Las mujeres afrodescendientes del Urabá, en su rol de maestras, madres o lideresas escolares, reconfiguran la educación como un acto político de resistencia y transformación.

Nodo temático 5. Formación política en la escuela: entre la omisión institucional y la siembra de conciencia ciudadana femenina

Respecto a la formación política, la misma se constituye en un factor de exclusión. A continuación, la matriz de análisis correspondiente a este nodo:

Tabla 9*Matriz de análisis: Formación política en la escuela*

Propósito	Preguntas asociadas	Informantes	Criterio de Interpretación
Evaluar el rol de la escuela en la formación política de las mujeres.	P 21	I4, L5, A7, M2, E3	Currículo nulo en interseccionalidad: L5 evidencia ausencia de enfoque afro/género; I4 destaca esfuerzos aislados (profesores que motivan lideresas). La cátedra de democracia es simbólica y desconectada del territorio A7 "solo para elegir personero". Esto refleja una pedagogía bancaria que no problematiza, como lo enuncia Paulo Freire. Sin embargo, docentes como la citada por E3 expresa que la cátedra, "nos enseñó derechos siembran conciencia crítica". La escuela debe pasar de la omisión a ser puente epistémico que integre saberes ancestrales y enfrente el machismo internalizado.

Nota: elaboración propia

Varias entrevistadas coinciden en que la formación política no está institucionalizada, ni se ha abordado desde una perspectiva de género. La entrevistada L5 señala: *Yo siento, que no ha habido diferenciación, que nosotros no tenemos enfoque de género, que no hay, ¡ay!, ¿cómo decir?, bueno, con esto nosotros nos estamos proyectando empoderar a la mujer, pienso que no, no se evidencia. Desconociendo mucho, por ejemplo, las áreas que tratan directamente ese tema, pienso que no he evidenciado un enfoque de género, más allá del que yo desde mi quehacer he querido someramente tratar de hacer, no he sentido que el colegio le ofrece esto a las mujeres, no les ofrece unas herramientas a todos.* Esta afirmación revela una ausencia de transversalización del enfoque interseccional en el currículo escolar, algo que según Crenshaw (1991) es crucial para identificar y transformar las estructuras que invisibilizan las opresiones múltiples que viven las mujeres afro en tanto mujeres, afro y rurales.

En sintonía con esto, la entrevistada I4 afirma que la institución: *está en cero*, respecto a la formación política de las mujeres egresadas, y solo *un poquito* en las estudiantes actuales. *Un poquito en las estudiantes porque hay un profesor de pronto de ciencias sociales que les habla a ellos de la participación política de la mujer en varios entes. Yo, por ejemplo, no soy profe de ciencias sociales, pero sí le hablo a mis*

estudiantes sobre esa parte y, de alguna manera, impulso a veces a las chicas para que de pronto se postulen a alguno de estos cargos, como, por ejemplo, pertenecer al consejo directivo, pertenecer o aspirar a la personería del colegio, cierto, porque también cuando yo llegue acá, siempre el personero era un hombre, siempre era un estudiante varón. Sí, las niñas tenían miedo. Entonces yo pienso que de alguna manera algunos profes los hemos venido motivando y ya hoy nosotros notamos de que en estos cargos la niña también se postula, incluso hemos tenido en esos cargos, mujeres. Entonces, yo considero que nos falta más porque el colegio no tiene como una política definida para que de pronto esto sea más viable, cierto, sino que lo hace el profesor de ciencias sociales desde su área y de pronto uno que otro profesor que también le hablamos a los muchachos de la importancia de un liderazgo, de la importancia de participar en todas en todas estas decisiones [...] a que miren las circunstancias en que estamos en el contexto donde estamos y que no podemos ser personas pasivas. De lo que se trata es rescatar la existencia de esfuerzos individuales de docentes por motivar el liderazgo estudiantil femenino.

Este tipo de acciones pedagógicas, aunque no institucionalizadas, constituyen lo que Collins (2009) define como “activismos cotidianos” que, desde espacios no formales, disputan el poder simbólico dentro de las estructuras tradicionales.

El testimonio de la entrevistada D1 aporta una mirada comunitaria al recordar cómo en el pasado, desde la escuela, se promovían actividades de integración entre docentes, familias y estudiantes: *Nosotros hacíamos mucha actividad. Nosotros hacíamos muchos logros, de pronto de hacer cosas en la institución. Nosotros sacábamos un tiempo para lavar, nosotros los padres familiares de la institución, nos mojábamos, es decir, estábamos ahí, hacíamos comida en la institución, hacíamos actividades incluso el día de las madres lo festejamos dentro de la institución, el día de la mujer, siempre había un regocijo en la institución. Todos esos valores se han perdido.* Esta vivencia evoca el carácter de la escuela como tejido social, en línea con los planteamientos de Uribe (2023), quien propone que la educación debe conectar a los actores comunitarios con la construcción de ciudadanía activa. Sin embargo, esta articulación se ha debilitado, dejando a las familias como observadoras y no como copartícipes del proyecto educativo.

La falta de una educación cívica sólida también es mencionada por la entrevistada A7, quien plantea que: *Solo se percibe formación política cuando van a elegir personero del colegio, de resto no sé qué otro ejercicio se haga*. Este testimonio, aunque breve, resume la visión de que la formación política se limita a eventos simbólicos, sin continuidad, seguimiento ni análisis reflexivos acerca de la importancia de la democracia, se olvida la profundidad crítica. Cada escuela tiene sus propios ideales, sustentada en su visión y misión institucional, lo que conlleva la mayor parte a orientarse a lo académico en cuanto a resultados, dejando de lado la perspectiva política en su formación. Afirma Larrondo (2017) “la participación en la escuela tiene múltiples orígenes y sentidos, y puede estar o no vinculada a la emergencia de lo político” (p. 115).

Algunas mujeres, sin embargo, destacan que existen oportunidades potenciales como la cátedra de democracia, pero cuestionan su poca profundidad. La participante A7 menciona: *Yo en estos días le preguntaba a un profe si todavía daban la cátedra de democracia y me dice que sí. No sé qué tanto enseñan desde ahí. Pero esa es una buena oportunidad para que, en igualdad de condiciones, niñas y niños se interesen en la política. Hay que profundizar un poco, hablarles de la actualidad, de qué decisiones se están tomando hoy, cómo las toman*, sugiriendo la necesidad de una pedagogía dialógica que permita a los estudiantes analizar realidades, debatir y tomar decisiones informadas. Esta posición se alinea con lo que Freire (2005) defendía como una educación problematizadora que fomenta la reflexión y la acción transformadora desde el sujeto.

Continuando con las potencialidades identificadas, la entrevistada E3 reconoce a nivel de aula avances recientes con la llegada de una profesora que les enseñó sobre derechos, cargos públicos y mecanismos de defensa institucional como las tutelas. Esto le permitió comprender: *cómo funciona el país, cómo se mueve la economía [...] y entonces, uno viendo todo eso, como que uno dice..., pero verdad que la cosa es como, y a uno se le da más esa motivación de salir adelante y estudiar, para no quedarse en esa misma condición abajo de ese que lo está mandando a uno*. Esta motivación personal, producto de una intervención puntual, evidencia la importancia y el potencial de la educación para generar una participación política real, incluso en contextos de exclusión.

Por último, la entrevistada N6 propone un enfoque más vinculado al territorio, al señalar que el desconocimiento por parte del cuerpo docente sobre las condiciones de vida de las y los estudiantes es una barrera para una educación política efectiva: *Hay profesores que no conocen a los padres de familia [...] no saben en qué condición viven los muchachos*. Esta desconexión entre escuela y realidad socio territorial impide una formación política vinculada con el contexto. Al respecto, Lozano (2010) ha insistido en la necesidad de una pedagogía que reconozca las trayectorias históricas de resistencia y marginalización de los pueblos afrodescendientes.

Los relatos de estas mujeres adolescentes y adultas, integrantes activas de la escuela o egresadas exteriorizan que en su comunidad la institución educativa no ha asumido con el suficiente compromiso el reto de formar políticamente a las mujeres afrodescendientes, pese a que ellas mismas han empezado a tomar las riendas de sus procesos de conciencia y liderazgo. Lo que existe es una educación ciudadana sin perspectiva de género ni enfoque afrodescendiente, con acciones aisladas que dependen más de la voluntad individual que de una política institucional clara. Sin embargo, también evidencian que hay semillas sembradas, algunas por docentes y otras a través de la familia o por experiencias personales que pueden germinar cuando se cuenta con una apuesta educativa más comprometida con la transformación social.

Nodo temático 6. La enseñanza escolar de la política como herramienta de empoderamiento y transformación social

La percepción de las mujeres entrevistadas frente a la enseñanza escolar de la política devela una comprensión crítica de su importancia en la vida social, en particular para la construcción de ciudadanía, el fortalecimiento del liderazgo y la disputa de los espacios negados. La mayoría de las entrevistadas coincide en que la educación política desde la escuela es fundamental para entender el funcionamiento democrático del país y para enfrentar desigualdades estructurales, especialmente las que atraviesan a las féminas de su contexto.

La siguiente matriz sistematiza la información recabada:

Tabla 10
Matriz de análisis: Enseñanza escolar como herramienta

Propósito	Preguntas asociadas	Informantes	Criterio de Interpretación
Explorar el potencial pedagógico de la escuela para fomentar agencia política.	P 22	D1, I4, L5, N6	Urgencia de una pedagogía crítica: M2 y E3 vinculan educación política con ruptura de mandatos patriarcales "nos dicen que no podemos". Para N6, es antídoto contra el clientelismo "todo se mueve por política". La propuesta hermenéutica es clara: la escuela debe fomentar participación no solo conocimiento, mediante: 1) Diálogo con realidades locales (ej.: historia afro del Urabá), 2) Simulación de escenarios comunitarios (M2), 3) Enfoque de derechos que cuestione la división sexual del trabajo. Empoderar es desarrollar conciencia interseccional para desmontar matrices de dominación.

Nota: autoría propia

Las entrevistadas M2 y E3 expresan de manera categórica cómo la formación política impactaría sus vidas: *Si, yo digo que es muy importante, porque de eso se trata todo el país, de que siempre debe haber un liderazgo, debe haber política porque la mayor parte de las cosas que vemos está basada en política, entonces es algo muy importante”* (M2). *Eso nos hace sentir confianza en nosotras mismas como mujeres [...] que sí podemos, porque hay muchas mujeres niñas que desde casa les dicen que tú no puedes hacer, no puedes salir, ser agrónoma, ser química, o sea estudiar agronomía porque eso lo estudian son los hombres. Tienes que quedarte en la casa, hacer los oficios del hogar porque tú eres mujer. Entonces yo pienso que sería necesario que la institución nos inculcase de que tú si puedes, que tú también eres capaz de ser presidente o tú eres capaz de obtener un título universitario, tú si lo vas a lograr. Entonces si nos inculcan eso, a pesar de que nos digan en la casa miles de cosas, nosotros también nos diríamos yo sí puedo, yo sí soy capaz* (E3). De enfatizar el valor que tiene la enseñanza política se pudiera contrarrestar los mandatos patriarcales reproducidos en el entorno familia, evitar así las inhibiciones en las aspiraciones académicas y profesionales de las estudiantes. Esta afirmación remite al enfoque interseccional planteado por Crenshaw (1989), quien destaca cómo múltiples sistemas de opresión pueden superponerse,

limitando el desarrollo de sujetos pertenecientes a contextos reconocidos como subordinados como lo son las mujeres afrodescendientes.

En la misma línea de acción, la participante L5 subraya que la educación política debe empoderar a las personas para reconocer su participación en diversos contextos: *Una persona consciente de su rol, de su poder de participación, de su decisión en todos los aspectos, en las relaciones familiares en la casa, en la escuela; una persona consciente de que su voz vale, de que su voto vale, de que su participación es importante, de que uno mismo puede desde esos espacios generar cambios que lo beneficien a uno y a una comunidad, claro, es muy muy relevante. Pienso que es una carencia que tenemos de pronto empoderar más, tanto a hombres como mujeres.* Esta mirada se alinea con lo planteado por Collins (2009), quien sostiene que el empoderamiento político de las mujeres afro debe entenderse como un proceso de toma de conciencia crítica frente a las estructuras de dominación que se reproducen en lo cotidiano.

Las entrevistadas también coinciden en que el sistema político colombiano permea todos los aspectos de la vida cotidiana. La entrevistada N6 menciona la incidencia en las diferentes esferas de la vida, incluso que hasta en las actividades cotidianas como el acceso al empleo: *“Bueno, primero que todo, hoy en día todo se mueve a través de la política. Incluso, hoy en día, para uno conseguirse un puestico de trabajo, digamos así, tiene que ser a través de la política.* Ello puede interpretarse como una forma de clientelismo que afecta de manera particular a las comunidades más vulnerables. La relación entre política, exclusión y acceso a derechos ha sido documentada por autoras como Lozano (2009), quien denuncia cómo las formas de representación política suelen reproducir prácticas racistas y patriarcales en lugar de transformarlas.

Reafirmando esta posición, la entrevistada M2 refuerza la importancia de la enseñanza de la política con su comentario: *“Porque de eso se trata todo el país, todo el pueblo, de que siempre debe haber un liderazgo, debe haber política porque la mayor parte de las cosas que vemos están basadas en política, entonces es algo muy importante.* Esto revela una comprensión expandida del concepto de lo político, entendida como la capacidad de incidir en decisiones colectivas que afectan la vida en comunidad. En este sentido, Galeano (2016) señala que “la política debe concebirse

como el derecho a decidir sobre los destinos colectivos”, una perspectiva que se hace urgente incorporar en los procesos educativos de formación ciudadana.

Asimismo, se destaca la necesidad de una educación política que, además de transmitir contenidos normativos, fomente el análisis crítico. La entrevistada A7 dice: *“Nosotros vivimos en una democracia. Cuando cumplimos los dieciocho, y antes de cumplir los dieciocho, porque desde allí comienza la elección de personero, ya hacen, digamos, uso de su derecho a elegir y ser elegidos. Entonces, si quisiéramos que la gente no eligiera con vacíos, desde la ignorancia, debemos formar para la participación. La información presentada debe ser clara, ya que a veces la gente se enoja cuando uno dice es ignorante; no es que no sepa leer, que no sepa escribir, no. Ignorante es que cuando usted está viendo un noticiero, apagan el televisor, o lo pasan, para buscar algo deportivo, entonces hay cosas que ignoramos. No te han interesado entonces no las sabes, ¿cierto? Entonces yo considero que sí. Sobre todo, en todos los campos que se están dando [...] Mientras tengamos democracia tenemos que educar a los jóvenes, a los niños, pequeñitos [...] no desde lo que yo analice y piense, sino que ellos mismos decidan. Ante ello, debemos destacar importancia del pensamiento autónomo en la formación política. Esta mirada coincide con lo planteado por Freire (2005), quien defiende una pedagogía que permita a los sujetos leer críticamente la realidad y actuar sobre ella, más allá de una simple transmisión de saberes.*

Por último, la entrevista L5 también señala que esta enseñanza debe incorporar un enfoque de género: *Una persona consciente de que su voz vale [...] que uno mismo puede desde esos espacios generar cambios.* Esto invita a repensar los currículos escolares desde una perspectiva transformadora que combata los estereotipos de género y promueva la participación activa de las mujeres en la vida pública. Como afirma Viveros (2016), no es suficiente con incluir a las mujeres: se requiere desestabilizar las estructuras simbólicas y materiales que históricamente las han excluido.

Nodo temático 7. El rol transformador de la institución educativa en la formación política de las mujeres afrodescendientes rurales

Las instituciones educativas están llamadas a formar políticamente y a construir ciudadanía, lo que la convierte en un espacio propicio de reflexiones. “Las instituciones en general y las educativas en especial tienen una responsabilidad social mayor en el

camino de reducir las desigualdades, empoderar a la mujer, por ello, se recomienda apoyar y fomentar las escuelas de liderazgo (Caicedo, 2023, p. 82), por su parte Jiménez (2011), plantea cómo la educación especialmente la formal se ha “convertido en la plataforma idónea para sustentar las reivindicaciones que favorecen las transformaciones de orden político, social y cultural” (p.87) de las poblaciones afro en Colombia.

En sintonía con esto la profesora Profesora Tomasa Medrano Ramos, citada por Caicedo plantea en entrevista llevada a cabo el 8 de octubre de 2021, que la mayor necesidad de las mujeres es la educación, ya que esta las hace conscientes de sus valores, de sus características físicas e intelectuales y evita que sean “presa fácil de todo tipo de discriminación, o al menos aprenden a hacerse respetar, a valorar lo propio con sus fortalezas y debilidades”, la profesora perteneciente a la Red de Mujeres Afrocolombianas Kambiri, afirma que “a través de su pertenencia en la red ha logrado obtener respeto y conciencia de lo que significa ser mujer afro en este país” (2023, p. 36). La siguiente matriz sintetiza el proceso de análisis de este nodo:

Tabla 11
Matriz de análisis: Rol transformador de la escuela

Propósito	Preguntas asociadas	Informantes	Criterio de Interpretación
Proponer estrategias socioeducativas para promover participación política desde la escuela.	P 23	I4, L5, A7, N6	La escuela debe ser plataforma decolonial: 1) Currículo interseccional (historia afro, lideresas locales), 2) Alianzas con comunidades, casa a casa para orientar a mujeres (N6). 3) Practicas pedagógicas situadas, como huertas, asambleas escolares. Como señala A7, sin guarderías y corresponsabilidad masculina la participación es excluyente. La hermenéutica sugiere un modelo socioeducativo en el cual la escuela: a) Reconozca saberes de mujeres rurales. b) Genere liderazgos que articulen identidad y territorio. c) Desmonte de jerarquías epistémicas, sólo así se hará justicia cognitiva y política.

Nota: elaboración propia

Las entrevistadas dan cuenta de que la formación política en la escuela puede trascender los muros del aula para convertirse en motor de cambio social. Una de ellas, D1 afirma con claridad: *Yo pienso que sí dentro de las instituciones formamos políticamente a las mujeres, de pronto ellas, como sexo femenino, pueden ser líderes, formar su propio proyecto y trabajar en las comunidades. Pienso que sería un enlace entre las jóvenes de la institución más las mujeres de las comunidades.* Tales expresiones evidencian la potencialidad de una pedagogía política que conecte generaciones de mujeres afro en procesos colectivos de liderazgo, gestión y resistencia. Esta visión se alinea con lo que Collins (2009) denomina: “*La política del empoderamiento*”, entendida como la capacidad de las mujeres negras de convertir su experiencia cotidiana en fuente de saber y transformación social.

La entrevistada E3 manifiesta que sí se enseñara a las niñas desde temprana edad a reconocer su capacidad de liderazgo y participación, esto tendría efectos directos sobre su confianza personal y su proyección comunitaria: *Tener líderes, mujeres empoderadas[...] que se capacita, hace algo en una universidad, que tenga que ver con el campo, ella pudiera venir a trabajar en su misma comunidad [...] Entonces, si nuestra institución hiciera esto aportaría positivamente tanto al país como a la comunidad, tanto en lo social, lo político y lo cultural.* Esta afirmación nos remite a los planteamientos de Galeano (2016), quien reconoce que el liderazgo afrocolombiano femenino debe construirse desde el compromiso con el territorio y con las otras mujeres, es decir, desde una vocación de transformación colectiva.

En esta misma línea, la informante clave I4 señala que: “*Un liderazgo que salga de la institución educativa es muy fundamental,* dado que permite formar sujetos que además de conocer sus derechos, están en la capacidad de exigir su cumplimiento y movilizar a otros: “*Cuando hay un líder que de pronto se ha formado, que sabe que tiene unos derechos y debe luchar por esos derechos, ¿qué va a pasar? Primero, se beneficia la institución porque si los muchachos ven que de pronto el colegio se les está cayendo, ellos no van a esperar a que se les caiga, ellos van enseguida a mirar de qué manera colaborar. Van a tocar puertas, de pronto una alcaldía al gobierno ¿cierto [...] que sabe que tiene unos derechos y deben luchar por esos derechos, va también a hacer que toda esa comunidad, de alguna u otra manera, también puede influenciar como líder, va a*

hacer que toda esa comunidad [...] pueda empezar a despertar. Este proceso de “despertar colectivo” remite al enfoque de ciudadanía crítica desarrollado por Uribe (1999), quien propone que una noción de ciudadanía situada implica la apropiación activa del territorio y el ejercicio del poder por medio de la construcción de lo común.

Por otra parte, la informante clave A7 articula su reflexión con los debates actuales sobre paridad política y la necesidad de formar mujeres autónomas, que no sea sumisa ante los liderazgos masculinos: *No quisiéramos que nos regalen nada [...]. Que yo ya pueda tener mis decisiones propias y que nadie me tenga que decir usted tiene que hacer esto porque usted salió, porque yo puse mis votos.* Esta postura se vincula con la crítica que Pastor e Iglesias (2014) hacen al enfoque de representación simbólica en la política al establecer que “la dimensión simbólica es entendida según el argumento que atiende a las razones de la representación descriptiva, en términos de las implicaciones de la presencia femenina” (p. 94), cuando se plantea que la inclusión de mujeres afro en cargos públicos debe ir más allá de las cifras y reflejar una conciencia transformadora, feminista, antirracista y territorializada.

Varios testimonios insisten en que la formación política debe estar anclada en prácticas pedagógicas activas, experienciales y contextualizadas. La entrevistada M2 propone desarrollar actividades con las estudiantes: *“Donde ellas también puedan simular que están en su comunidad, que puedan representar, que ellas se sientan libres de dar sus opiniones [...] que ellas se vayan como preparando para eso, sería como un proyecto, que cuando ellas salgan sientan que tienen un deber de saber cómo ayudar a su comunidad, de participar”.* Esta sugerencia corresponde a una pedagogía de la participación, en la que el ejercicio político se aprende desde el ensayo de roles, el debate y la acción situada, como lo propone Freire (2005) en su planteamiento de una educación dialógica y problematizadora.

Asimismo, la entrevistada L5 plantea un enfoque pedagógico desde el reconocimiento de los derechos de las mujeres y el cuestionamiento del machismo internalizado: *Fortalecería mucho el tema de los derechos de las mujeres, yo lo haría desde la promoción de los derechos diferenciados. Que también son derechos humanos, pienso que al hacerlos conscientes de ese derecho eso sería bastante, es como muy significativo [...] Si está enfocado en el tema de la mujer, movilizar conciencias y tratar*

también de cambiar nuestras maneras de pensar. Muchas veces por la historia dominante; las mujeres también caemos en temas de ser machista, ¿cierto? tener algunos comportamientos que normalizamos, cuando sabemos que no hay equidad ni hay igualdad. Esta mirada crítica permite asumir lo que Viveros (2016) llama “reflexividad interseccional”, es decir, la capacidad de cuestionar tanto las estructuras externas de poder como los discursos naturalizados en sus propias comunidades.

Las propuestas educativas abogan por una relación escuela-comunidad más horizontal y directa. Desde esta perspectiva, la entrevistada N6 sugiere que: *“Eso es importante en nosotras las mujeres. Bastante importante. A mí me parece excelente, porque hoy en día las mujeres no estamos destinadas solamente a criar hijos y a cuidar esposos, atender los hogares. Ya hoy en día hay derecho de igualdad [...] nos tocaría hacer una casa a casa, orientándolas [...], hablándoles acerca del proyecto.* Lo que destaca la informante clave es la importancia del diálogo y la cercanía afectiva estrategias eficaces, en lugar de las tradicionales clases magistrales. Esta propuesta de pedagogía afectiva y territorializada es coherente con el llamado de Crenshaw (1989) a pensar las políticas de reconocimiento desde una praxis que conecte las experiencias de las mujeres con sus contextos reales de vida.

En este entramado, incluso lo cotidiano y lo económico se convierten en ámbitos de formación política, como lo plantea la entrevistada D1 al destacar los huertos caseros, el trueque, la siembra comunitaria y las redes de mujeres productoras: *“Cuando yo veo que, en Medellín, Montería y otras partes la gente siembra en materas [...] nosotros tenemos los espacios, pero los abandonamos.* Esta mirada nos permite entender la política también como soberanía económica y saber ancestral femenino, tal como lo analiza Collins (2009) al reivindicar las formas de resistencia de las mujeres negras desde sus propios contextos de vida.

La entrevistada E3 considera que el trabajo político debe hacerse tanto con niñas como con niños, con enfoque de género e interseccionalidad: *Yo digo que sería bueno hacerlo igual, tanto con mujeres como con hombres [...]. Porque no todas las mujeres somos iguales ni pensamos iguales.* Este planteamiento invita a pensar la formación política desde una perspectiva que reconozca la diversidad al interior del sujeto “mujer”, que promueva relaciones de equidad y corresponsabilidad entre géneros.

La institución educativa no puede desentenderse de la dinámica de vida diaria que acontece en la comunidad, la entrevistada L5 plantea una reflexión respecto a esto: *“No hemos puesto esa institución en un contexto, a veces también nos excusamos, ¡ahhh! es que este ambiente se caracteriza porque la gente es muy agresiva, muy violenta, eso viene desde la casa y quedamos en eso, justificamos muchas cosas que de pronto uno no hace, solemos decir: es que yo no puedo cambiar el contexto.* Lo planteado por la participante reafirma el desconocimiento al que hizo referencia la entrevistada N6, al testificar que los docentes desconocen los lugares donde habitan sus estudiantes. Ello conlleva la necesidad de transformación de las instituciones educativas en imaginarios de género, poder y ciudadanía desde dentro y en comunidades.

Como síntesis del análisis e interpretación, podemos señalar que, desde el enfoque narrativo y la teoría interseccional, se reconoce la formación política escolar como una herramienta fundamental para reconfigurar las relaciones sociales, fortalecer la identidad y el liderazgo femenino, ampliar la participación democrática y construir territorios más justos y equitativos.

Seguidamente abordaremos el capítulo V en el cual se proyectan los constructos teóricos del estudio.

CAPÍTULO V

MUJERES AFRODESCENDIENTES RURALES. CONSTRUCTOS INTELECTUALES DESDE LA INTERSECCIONALIDAD, EL TERRITORIO Y LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA

El presente capítulo expone los resultados generados del análisis, contruidos a partir de un proceso investigativo cualitativo, interpretativo y contextualizado, sustentado en el método narrativo como vía para comprender la experiencia social desde los relatos de las participantes implicadas en el estudio como informantes clave. La elección metodológica responde a una concepción del conocimiento que reconoce en las narraciones individuales y colectivas una fuente legítima de sentido y comprensión de las dinámicas sociales.

En respuesta a ello los constructos formulados representan elaboraciones conceptuales ancladas en el territorio, las experiencias de los actores sociales, y en el continuo contraste con un marco teórico que les permite recobrar sentido (Ver Anexo 11). Dichos constructos se proponen como herramientas que permiten comprender, problematizar e intervenir la realidad educativa y social de los contextos rurales afrodescendientes, específicamente los corregimientos Belén y Balsilla. Esta articulación entre lo empírico y lo teórico da lugar Al reconocimiento de las historias narradas, superando las dicotomías entre conocimiento académico y saber local.

Los constructos teóricos identificados se organizan en torno a la comprensión de los procesos educativos contextualizados y participativos vinculados con las realidades sociales, económicas, culturales y políticas del entorno. La educación, entendida de esta forma, deja de ser una práctica neutra para convertirse en un espacio de formación crítica, comprometida con el fortalecimiento de la ciudadanía activa.

En coherencia con la matriz analítica de la investigación, se definieron cuatro dimensiones fundamentales que estructuran el análisis y la presentación de los resultados: (1) Identidad territorial, reconocimiento, memoria y pertenencia. (2)

Solidaridad entre mujeres, redes de cuidado, género y agencia colectiva. (3) Derechos humanos, educación política y ciudadanía crítica. (4) Generación de empleo, emprendimiento, autonomía y desarrollo territorial. Cada uno de estos constructos teóricos articula la experiencia de las mujeres entrevistadas con las propuestas pedagógicas trabajadas y los referentes conceptuales que orientaron la investigación. Así, el capítulo se presenta como una síntesis de un proceso investigativo que, además de recoger los relatos de las participantes del estudio, los interpreta y articula con teorías con el propósito de generar constructos teóricos socioeducativo para la promoción de la participación política de la mujer rural afrodescendiente en los corregimientos Belén y Balsilla del municipio San Juan de Urabá, Colombia (Ver Anexo 12).

Figura 3
Propuesta de constructos



Nota: elaboración propia

Constructos teóricos

Identidad territorial, reconocimiento, memoria y pertenencia

El primer constructo teórico se centra en la identidad territorial como componente pedagógico esencial en la formación de sujetos críticos, conscientes de su historia,

cultura y contexto. En los relatos de las mujeres entrevistadas se evidencia un fuerte arraigo al territorio del Urabá antioqueño como lugar simbólico de resistencia, memoria ancestral y construcción colectiva. Este sentido de pertenencia territorial aparece en expresiones cotidianas como la relación con los ríos, las montañas y las prácticas agrícolas heredadas, que fueron compartidas en las entrevistas como referentes vitales de arraigo y continuidad histórica.

La identidad territorial, como temática política y pedagógica, se fortalece mediante herramientas escolares como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la cual permite a los y las estudiantes conocer las luchas que han acompañado al pueblo afrodescendiente en cuanto: (a) saberes, (b) lenguajes simbólicos, (c) cultura y (d) papel en la construcción de nación. La inclusión de estos saberes en el currículo resignifica el acto educativo como un proceso de recuperación de la dignidad y la memoria colectiva.

Ejemplos concretos de prácticas escolares que fortalecen esta identidad territorial incluyen la elaboración de cartografías culturales de los corregimientos, en el que los y las estudiantes, junto con sus maestras, registran lugares significativos del territorio, como ríos de la región, árboles medicinales o sitios de memoria colectiva, a través de dibujos, fotografías y narraciones orales. Estas cartografías permiten valorar el territorio como un sujeto vivo, lleno de significados culturales y políticos.

Otra práctica significativa identificada en los relatos de las mujeres es la creación de proyectos escolares sobre la historia local afrodescendiente, en los cuales se realizan entrevistas a personas mayores, reconstruyendo colectivamente la genealogía de los procesos de resistencia, desplazamiento y organización comunitaria. Estas prácticas son fundamentales para el fortalecimiento del sentido de pertenencia y para confrontar la narrativa hegemónica que invisibiliza los aportes del pueblo afro en la historia nacional.

Las entrevistadas también mencionaron la implementación de actividades artísticas como el bullerengue escolar, a través de la danza y el canto se reviven las tradiciones culturales del territorio. Estas expresiones artísticas, trabajadas en clase desde un enfoque crítico, se convierten en ejercicios de reivindicación identitaria y resistencia simbólica.

Este constructo se fundamenta en las teorías decoloniales (Quijano, 2000; Mignolo, 2010; Walsh, 2013), que proponen la superación del pensamiento eurocéntrico

y la valorización de los saberes originarios, reconociendo el territorio como un entramado de significados culturales y políticos. Así, la pedagogía activa permite a los estudiantes construir aprendizajes vinculados a su realidad, revitalizando sus raíces y fortaleciendo la soberanía educativa de las comunidades.

La identidad territorial se constituye como una temática pedagógica transformadora que, al ser trabajada desde las prácticas escolares situadas, permite fortalecer la subjetividad, el arraigo y la conciencia política de las nuevas generaciones en contextos de exclusión histórica como el Urabá antioqueño. Seguidamente se presenta la figura 4 que sintetiza el reconocimiento, la memoria y pertenencia con el campo de las teorías decoloniales.

Figura 4

Referentes académicos en el campo de las teorías decoloniales

Pensadoras y pensadores desde los cuales se tejen los hilos conceptuales de los constructos teóricos



Nota: Elaboración propia

Solidaridad entre mujeres. Redes de cuidado, género y agencia colectiva

La solidaridad entre mujeres como estrategia educativa, política y comunitaria, constituye un pilar esencial para el fortalecimiento de la participación femenina en contextos de exclusión estructural. En los relatos de las mujeres entrevistadas se evidencia la existencia de redes de apoyo mutuo que permiten afrontar de manera colectiva los desafíos impuestos por el racismo, el sexismo y la precariedad

socioeconómica. Estas redes son el reflejo de una construcción histórica de resistencia y organización desde los márgenes.

En la práctica educativa cotidiana, esta solidaridad se traduce en diferentes formas de acompañamiento que emergen en la escuela y en los espacios comunitarios. Por ejemplo, algunas docentes relatan cómo han impulsado grupos de estudio entre madres cabeza de hogar para que puedan culminar su formación básica o media, ajustando los horarios escolares y ofreciendo tutorías solidarias. Estas prácticas, aunque informales, constituyen una pedagogía de la sororidad que pone en el centro el reconocimiento de las trayectorias vitales de las mujeres y la necesidad de generar condiciones reales de acceso y permanencia educativa.

Otras experiencias relatadas por las entrevistadas incluyen la conformación de colectivos femeninos que promueven la defensa del territorio y los derechos de las mujeres, integrando actividades formativas con expresiones culturales como el bullerengue, los tejidos y las rondas orales. Estas iniciativas han logrado posicionarse en el ámbito local como referentes de liderazgo y acción política, visibilizando problemáticas como la violencia de género, la falta de servicios de salud sexual y reproductiva y la ausencia de representación femenina en los espacios de toma de decisiones.

Un caso especialmente significativo mencionado en las entrevistas es la implementación de proyectos escolares en el que las niñas y adolescentes realicen investigaciones sobre lideresas locales, construyendo biografías, murales y programas radiales que rescatan sus aportes a la comunidad. Este tipo de procesos pueden generar en las estudiantes el fortalecimiento de la autoestima, identidad de género y seguridad en sí misma, promoviendo un modelo educativo basado en el reconocimiento de referentes cercanos y reales.

Desde el enfoque de género y la interseccionalidad (Crenshaw, 1991; Collins, 2000; Viveros, 2016), se comprende que estas prácticas no pueden analizarse aisladas del contexto racial, económico y territorial. Las redes de cuidado entre mujeres afrodescendientes en zonas rurales del Urabá surgen como respuesta al abandono estatal y a la sobrecarga de responsabilidades domésticas que históricamente han recaído sobre ellas. Por tanto, la solidaridad se presenta como una táctica política que

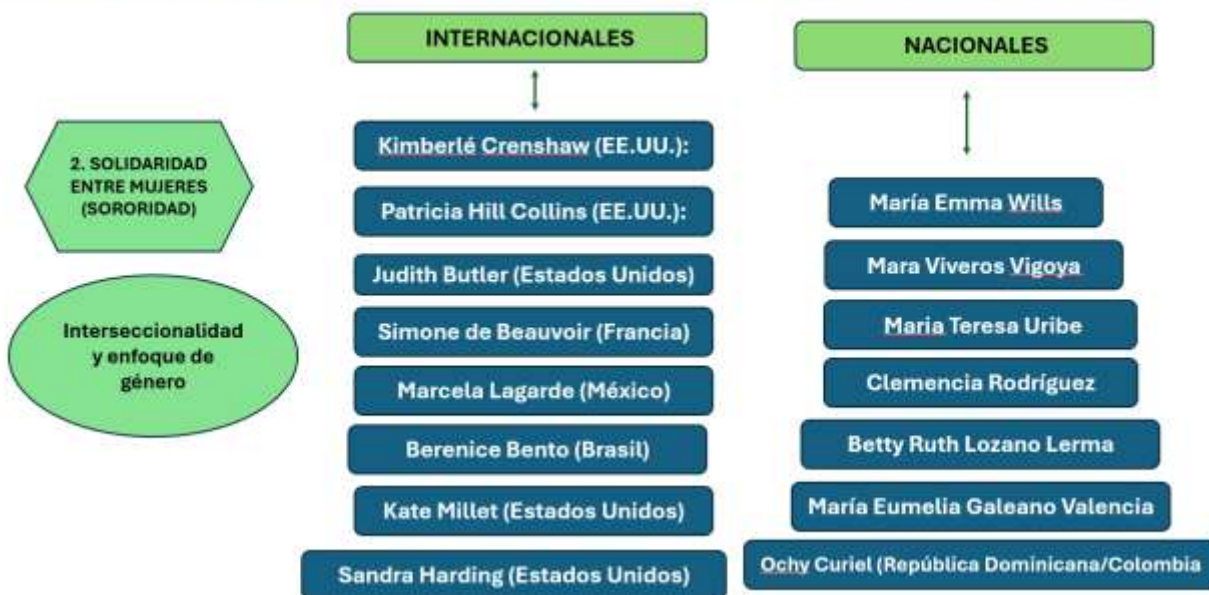
permite disputar sentidos, generar alternativas de vida digna y construir una ciudadanía comunitaria basada en el cuidado mutuo.

La creación de guarderías escolares o espacios de primera infancia dentro de las instituciones educativas, mencionada por varias entrevistadas, constituye una estrategia concreta que consiente a las mujeres vincularse con la educación y la vida pública sin abandonar su rol como cuidadoras. Estas iniciativas, cuando son gestionadas desde la participación activa de las propias mujeres, se convierten en dispositivos de emancipación que redefinen los límites entre lo público y lo privado.

En suma, la solidaridad entre mujeres, trabajada pedagógicamente desde la escuela rural afrodescendiente, se convierte en una herramienta de transformación social que potencia el liderazgo colectivo, la justicia de género y el empoderamiento de las nuevas generaciones. Al visibilizar y fortalecer estas redes en el aula se forman sujetos políticos capaces de incidir en sus comunidades desde una lógica de cooperación, reciprocidad y resistencia compartida. A continuación, se ilustra a través de la figura 5 los referentes académicos asociados con las redes de cuidado, género y gestión colectiva en el campo de la interseccionalidad y el enfoque de género.

Figura 5
Referentes académicos en el campo de la interseccionalidad y el enfoque de género

Pensadoras y pensadores desde los cuales se tejen los hilos conceptuales de nuestros constructos teóricos



Nota: Elaboración propia

Derechos humanos. Educación política y ciudadanía crítica

El tercer constructo teórico aborda la formación en derechos humanos y participación política como dimensión esencial de la pedagogía activa en contextos rurales afrodescendientes. A partir de los relatos de las mujeres entrevistadas, se identifica una preocupación común: algunas poblaciones desconocen sus derechos fundamentales, lo cual limita su capacidad de incidencia en la vida comunitaria y fortalece estructuras de exclusión social y política. En respuesta a esta problemática, las escuelas rurales del Urabá antioqueño han comenzado a implementar diversas estrategias pedagógicas para enseñar y vivenciar la ciudadanía crítica desde una perspectiva interseccional.

Una de las prácticas escolares más significativas es la inclusión de contenidos sobre derechos humanos en proyectos transversales del currículo. Por ejemplo, en algunas instituciones educativas, los y las docentes han diseñado unidades didácticas sobre el derecho a la vida, la participación y la no discriminación, articuladas con el área de ciencias sociales. Estas unidades son trabajadas a través de metodologías activas como dramatizaciones, círculos de la palabra y debates, en los cuales el estudiantado analiza situaciones reales de su entorno, como el acceso desigual a servicios públicos o la violencia basada en género. Estas experiencias permiten vincular el conocimiento académico con las vivencias cotidianas, generando aprendizajes significativos y contextualizados.

Otra estrategia pedagógica destacada es la creación de "constituyentes escolares", espacios participativos en la cual los estudiantes de diversos grados elaboran sus propios códigos de convivencia inspirados en los principios de la Constitución Política de Colombia. Esta actividad, mencionada por varias entrevistadas, promueve el pensamiento crítico, el diálogo democrático y el sentido de corresponsabilidad. En algunos casos, las constituyentes han sido acompañadas por lideresas comunitarias y defensoras de derechos humanos, generando un puente entre la escuela y los procesos organizativos del territorio.

También se han implementado talleres de formación ciudadana liderados por docentes afrodescendientes, en los cuales se abordan temas como la historia de los

movimientos sociales, el derecho a la protesta pacífica, la autonomía de los pueblos étnicos y la equidad de género. Estas jornadas fortalecen la conciencia política del estudiantado reafirmando la identidad cultural afrodescendiente como fundamento de la ciudadanía. En este sentido, el bullerengue, la poesía oral y las narraciones intergeneracionales se utilizan como recursos pedagógicos para expresar demandas sociales y reconstruir memorias de lucha.

Desde la perspectiva teórica, este constructo se fundamenta en los aportes de María Eumelia Galeano (2016) y María Teresa Uribe (2001), quienes advierten que los procesos educativos deben contribuir a superar la exclusión política y cultural de los sectores populares, especialmente de las mujeres afrodescendientes. Asimismo, se conecta con los principios del enfoque de derechos, que reconoce a las personas como titulares de derechos y al Estado como garante de su cumplimiento, así como con las propuestas del constitucionalismo latinoamericano que promueve la participación protagónica desde los diferentes territorios.

Finalmente, los relatos de las entrevistadas evidencian que una escuela comprometida con los derechos humanos es aquella que permite a sus estudiantes reconocerse como sujetos políticos, capaces de transformar su realidad. Esta visión requiere una formación situada, sensible a las desigualdades históricas y capaz de promover un modelo de ciudadanía plural, crítica y defensora de sus derechos. En este marco, la educación en derechos humanos deja de ser un contenido aislado para convertirse en una práctica cotidiana, viva y transformadora, que entrelaza lo pedagógico, lo político y lo ético en los contextos rurales afrodescendientes del Urabá antioqueño. Seguidamente presentamos la figura 6 que recaba e ilustra los referentes asociados con educación política y ciudadanía crítica

Figura 6
Referentes académicos en el campo de Derechos humanos

Pensadoras y pensadores desde los cuales se tejen los hilos conceptuales de nuestros constructos teóricos



Nota: Elaboración propia

Generación de empleo. Emprendimiento, autonomía y desarrollo territorial

La generación de empleo, entendida como necesidad económica y como estrategia política y pedagógica, constituye un componente esencial en la formación integral de los y las estudiantes rurales afrodescendientes. En los relatos de las mujeres entrevistadas, la falta de oportunidades laborales aparece como una de las principales causas de la poca participación política, la desescolarización y la ausencia de profesionales. Frente a esta realidad, se plantea la necesidad de la vinculación de la escuela con entidades estatales para plantear y promover alternativas de generación de empleo articuladas con el reconocimiento del territorio, los saberes locales y las economías solidarias.

Este constructo se sustenta en la noción de desarrollo endógeno, según la cual el crecimiento económico debe partir de las capacidades, recursos y dinámicas propias de las comunidades (Vázquez Barquero, 2000). En el contexto del Urabá antioqueño, esto implica valorar las potencialidades del territorio, tales como: agricultura, pesca artesanal, turismo ecológico, producción cultural, como base para proyectos productivos sostenibles y pertinentes. Las mujeres participantes destacan la importancia de formar a las nuevas generaciones en competencias laborales que fortalezcan la autonomía económica del territorio.

La pedagogía activa ofrece un enfoque adecuado para esta formación, al promover metodologías participativas, contextualizadas y cooperativas. A través del aprendizaje colaborativo, los y las estudiantes pueden generar proyectos productivos reales: huertas escolares, cooperativas estudiantiles, talleres de transformación de alimentos o grupos culturales autogestionados. Estos procesos desarrollan habilidades técnicas a la vez que refuerzan competencias ciudadanas como la responsabilidad colectiva, la resolución de conflictos y la toma de decisiones democráticas.

Desde el método Freinet (2008), la producción escolar se convierte en una herramienta central: los productos elaborados por los estudiantes pueden circular en ferias escolares, mercados campesinos o espacios comunitarios, generando ingresos simbólicos y materiales. Esto refuerza la idea de que la escuela puede ser un espacio generador de economía solidaria, donde el conocimiento se traduce en soluciones prácticas a las problemáticas locales.

Además, este constructo se articula con los programas gubernamentales de apoyo al emprendimiento juvenil, la formación técnica rural y la economía popular. La escuela, en alianza con estas políticas públicas, puede convertirse en puente entre el saber pedagógico y las oportunidades del entorno, contribuyendo a cerrar brechas evidentes de desigualdad económica y territorial.

Las mujeres entrevistadas proponen también la creación de centros de formación laboral dentro de las escuelas rurales, con énfasis en tecnologías apropiadas, gestión empresarial comunitaria y fortalecimiento de las capacidades organizativas. Este tipo de iniciativas permitiría que los y las jóvenes no tengan que migrar para encontrar empleo, sino que puedan construir proyectos de vida dignos en sus propias comunidades.

Este constructo plantea que la generación de empleo debe ser entendida como una dimensión formativa de la educación rural afrodescendiente. Se trata de una apuesta por la autonomía económica, la justicia territorial y el fortalecimiento del tejido comunitario. La escuela, al integrar esta dimensión en su proyecto pedagógico, se convierte en un actor clave del desarrollo local transformador, desde una perspectiva situada, inclusiva y emancipadora. Seguidamente se ilustra, a través de la figura 7, una síntesis vinculada con el panorama institucional del fomento al emprendimiento en Colombia.

Figura 7

Panorama institucional del fomento al emprendimiento en Colombia: énfasis territorial en el Urabá antioqueño

Pensadoras y pensadores desde los cuales se tejen los hilos conceptuales de nuestros constructos teóricos



Nota: Elaboración propia

Socialización de la investigación

Como parte sustantiva del proceso investigativo, y en coherencia con los principios ético-políticos de la naturaleza de una investigación interpretativa con enfoque narrativo, se realizó una jornada de socialización con las siete mujeres afrodescendiente participantes del estudio, residentes o laboralmente vinculadas a los corregimientos de Belén y Balsilla, en el municipio de San Juan de Urabá. Este encuentro, que tuvo lugar el 23 de junio de 2025 a través de la plataforma Zoom, desde las 8:30 am hasta las 11:40 am. El mismo fue previamente concertado con las entrevistadas, garantizando su disponibilidad y voluntad para asistir. Su realización respondió a una práctica de coherencia epistémica con el tipo de conocimiento producido: uno situado, dialógico y comprometido con las comunidades que lo hicieron posible.

La socialización de resultados fue concebida como un acto de interlocución ética y política. En consonancia con el espíritu que orienta los estudios interpretativos, este espacio privilegió el papel activo de las participantes como sujetos epistémicos, productoras de saberes situados. La reunión se desarrolló a partir de la confrontación respetuosa y horizontal entre los hallazgos de la investigación y las vivencias de quienes,

con sus relatos, configuraron los ejes analíticos del estudio. Esta práctica se inscribe en una lógica de responsabilidad investigativa, donde el conocimiento se comparte, se discute y se enriquece colectivamente. El proceso seguido respondió a las fases que se mencionan a continuación:

Presentación de los hallazgos y recepción de las participantes

Durante el encuentro se presentaron los constructos teóricos elaborados a partir del análisis de las entrevistas en profundidad, los cuales correspondieron a los siguientes constructos derivados del estudio: (1) Identidad territorial. Reconocimiento, memoria y pertenencia. (2) Solidaridad entre mujeres. Redes de cuidado, género y agencia colectiva. (3) Derechos humanos. Educación política y ciudadanía crítica. (4) Generación de empleo. Emprendimiento, autonomía y desarrollo territorial.

La exposición fue realizada de forma clara, accesible y respetuosa, acompañada de citas textuales tomadas directamente de los relatos de las entrevistadas identificadas mediante los códigos D1, M2, E3, I4, L5, N6 y A7, lo cual facilitó el reconocimiento de las voces dentro del discurso analítico.

Las mujeres participantes expresaron sentirse interpeladas por los resultados presentados, reconociendo que las categorías formuladas reflejaban sus vivencias individuales y las condiciones estructurales que enfrentan como colectivo de mujeres afrodescendientes rurales. Hubo manifestaciones de agradecimiento y reconocimiento hacia el proceso investigativo, destacando, especialmente, el tratamiento respetuoso de sus relatos, la pertinencia de los nodos y las temáticas empleadas, además, el valor de verse reflejadas en un producto académico que les devuelve su palabra como fuente legítima de conocimiento. Esta recepción sugiere un reconocimiento del trabajo como ejercicio de construcción compartida de sentidos, memorias e identidades.

Realimentación y nuevos aportes de las participantes

La jornada de socialización también se configuró como un espacio de producción de conocimiento en sí mismo, al posibilitar nuevas reflexiones surgidas del diálogo colectivo. Algunas de estas aportaciones fueron incorporadas posteriormente al análisis, profundizando y enriqueciendo la comprensión del fenómeno estudiado. Se destacó, por ejemplo, la necesidad de visibilizar con mayor claridad el papel de las mujeres mayores como portadoras del saber territorial, así como de integrar la espiritualidad afro como

dimensión estructurante del empoderamiento y la acción política femenina. Estas observaciones evidencian que el conocimiento narrativo se construye en red, en espiral, y se profundiza en el encuentro con las otras.

Implicaciones éticas y políticas de la devolución de resultados

Desde una perspectiva ética, la socialización se inscribe en el principio de reciprocidad que orienta las investigaciones con poblaciones históricamente excluidas. Tal como lo señalan Guba y Lincoln (2005), la validación del conocimiento en contextos cualitativos no puede dissociarse de su aceptación y apropiación por parte de quienes lo co-construyen. Asimismo, desde una mirada decolonial, como la que proponen Walsh (2013) y otros autores latinoamericanos, la devolución de resultados representa una forma de restitución simbólica que interrumpe la lógica extractiva y devuelve al territorio lo que en él fue sembrado. Esta práctica se alinea con los marcos normativos colombianos sobre investigación con pueblos étnicos, como el Protocolo de MinCiencias (2020), que insta a reconocer a las comunidades como interlocutoras válidas y no como objetos de estudio.

Vínculos, redes y proyección comunitaria

Más allá del momento metodológico que representó, la jornada de socialización fue también una oportunidad para reforzar vínculos interpersonales e institucionales entre las participantes. El encuentro sirvió como catalizador para fortalecer las redes de apoyo y solidaridad que ya se habían tejido durante las entrevistas. Varias mujeres expresaron su interés en continuar reflexionando colectivamente sobre los temas tratados, así como en compartir el documento final con instituciones educativas, organizaciones comunitarias y espacios de formación política y social. En este sentido, el ejercicio de socialización proyecta el conocimiento hacia una agenda de transformación, diálogo y apropiación social del saber.

En suma, la socialización de resultados constituyó una fase de validación epistémica y política profundamente coherente con los principios que orientaron esta investigación. No solo afirmó el lugar de las mujeres afrodescendientes como participantes de saber, sino que permitió consolidar un horizonte común de lucha, memoria y construcción colectiva, en el cual la pedagogía situada y la narrativa se articulan como herramientas de transformación social y dignificación histórica.

A continuación, se presentan algunas imágenes vinculadas con la socialización efectuada.

Figura 8
Evidencia reunión de socialización

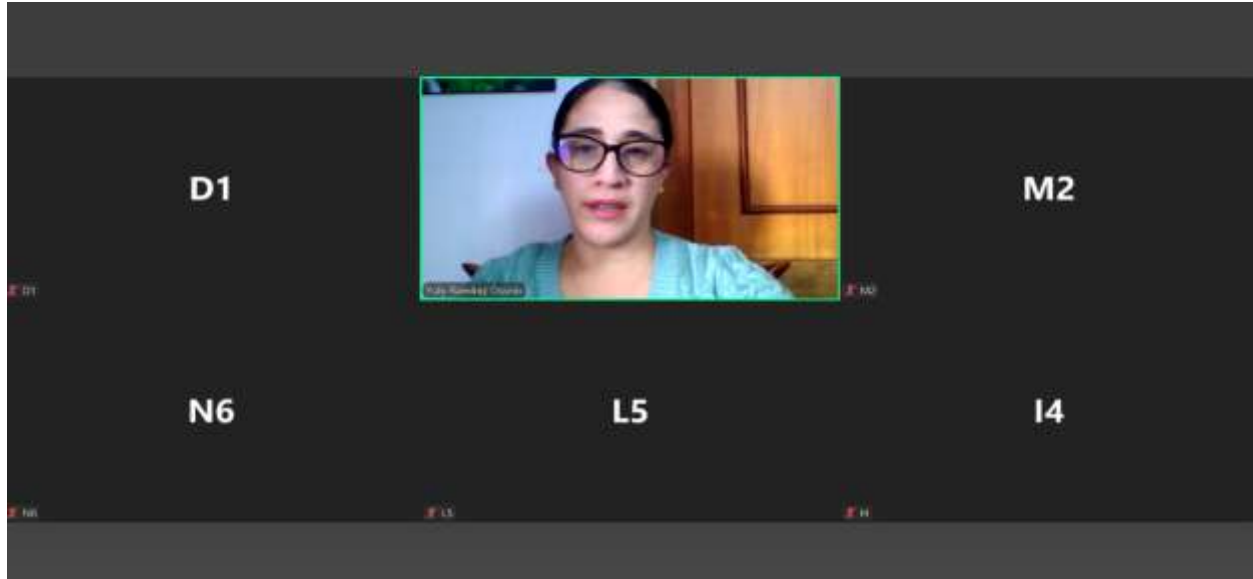
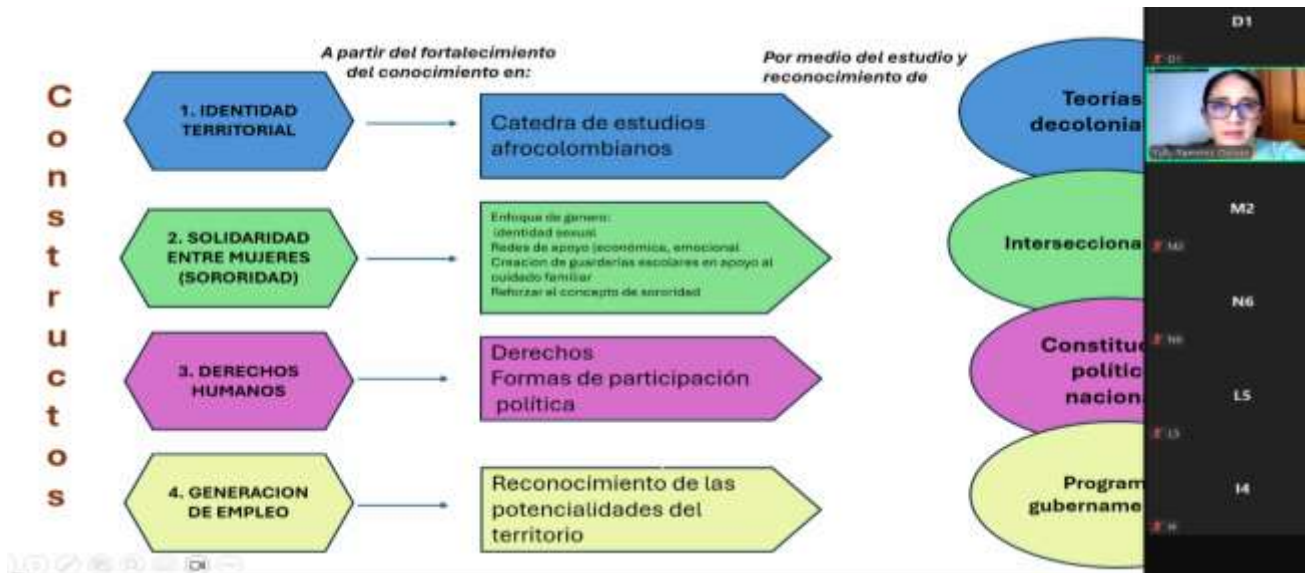


Figura 9
Evidencia socialización



CAPÍTULO VI

REFLEXIONES FINALES

Esta investigación evidenció que la participación política de las mujeres afrodescendientes rurales en los corregimientos Belén y Balsilla, de San Juan de Urabá, se ejerce principalmente mediante prácticas comunitarias y no institucionales, a través del cuidado colectivo, la resolución de conflictos vecinales y la defensa del territorio. Estas formas de protagonismo, arraigadas en lo cotidiano, constituyen ejercicios legítimos de ciudadanía que desafían las concepciones tradicionales de lo político, sin embargo, aún persisten barreras estructurales como el patriarcado, el racismo, la exclusión educativa, además los efectos del conflicto armado que limitan la incidencia de las mujeres en espacios formales de poder. De allí que, la escuela reclama un papel importante como actor clave determinante para incidir en esta realidad, siempre que reconozca las voces y saberes locales.

El estudio reveló que la escuela rural puede constituirse en un espacio de empoderamiento político, al resignificar su currículo desde un enfoque interseccional y decolonial, lo cual implica incorporar las narrativas históricas, las prácticas culturales y las experiencias de resistencia de las mujeres afrodescendientes, visibilizando su rol como políticas. Las participantes entrevistadas destacaron que, cuando la educación valora su identidad étnica y territorial, fortalece su autonomía y capacidad de incidencia, no obstante, la falta de formación docente crítica y recursos adaptados al contexto rural afro limita este potencial transformador.

De forma conclusiva, se propone redefinir la participación política desde una mirada situada que incluya las resistencias cotidianas y los liderazgos comunitarios. Las estrategias de las mujeres entrevistadas, como redes de sororidad, pedagogías ancestrales y articulación con organizaciones sociales y de empresa, demuestran que la transformación surge desde los márgenes, por lo tanto, urge implementar políticas

públicas que, junto con la escuela, promuevan su acceso a la educación superior, la formación en derechos y espacios de decisión local, reconociendo que su empoderamiento es fundamental para construir democracias incluyentes en territorios ubicados al margen del desarrollo social, como lo son Belén y Balsilla, de San Juan de Urabá-Colombia.

El desarrollo de esta investigación representó para la investigadora un proceso de transformación ontoepistemológica sustantivo, en tanto implicó una revisión crítica de sus formas de conocer, de su lugar de enunciación y de las relaciones de poder que atraviesan la producción de conocimiento académico. Asumirse como investigadora en un contexto rural afrodescendiente, desde la condición de mujer no afrodescendiente, exigió un ejercicio permanente de reflexividad orientado a reconocer los propios privilegios y a descentrar miradas hegemónicas. Este tránsito investigativo permitió profundizar en la comprensión de las experiencias de participación política de las mujeres afrodescendientes y reconfiguró la identidad académica y política de la investigadora, consolidando una postura investigativa comprometida con la la responsabilidad ética y la co-construcción de sentido con las participantes.

Referencias

- Abreu, J. (2014). El Método de la Investigación. *Daena: Internacional Journal of Good Consciencie*, 9(3), 195-204. [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf)
- Acosta, M. y Valencia, G. (2024). La desigualdad étnico-racial en América Latina y el Caribe: un obstáculo para el desarrollo sostenible. Ciudades sostenibles, Banco Interamericano de Desarrollo. <https://blogs.iadb.org/ciudades-sostenibles/es/la-desigualdad-etnico-raciales-en-america-latina-y-el-caribe-un-obstaculo-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Almond, G., y Verba, S. (1970). *La cultura cívica: Estudio sobre la participación política en cinco naciones*. Fundación FOESSA. Princeton University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt183pnr2>
- American Anthropological Association [AAA]. (2003). Código de Ética de la Asociación Antropológica americana. <https://es.scribd.com/document/321545514/AAA-Codigo-de-Etica>
- Arboleda (2016). Elaboración de textos académicos en el marco de la comprensión crítico edificadora. *Boletín Redipe*, 5(7), 92-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6064423>
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 227-244. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18077/pdf>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6a ed.). Episteme.
- Arias, J., Villasis, M. y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Atkinson, R. (2002). *The Life Story Interview*. SAGE.
- Banton, M. (1977). *Racism: A social analysis*. Londres: Routledge.
- Barthes, R. Greimas, A., Bremond, C., Gritti, J., Morín, V., Metz, C., Todorov, T. y Genette, G. (1979). *Análisis estructural del relato*. Editorial Tiempo Contemporáneo. <https://desarmandolacultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/barthes-roland-anlisis-estructural-del-relato.pdf>
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo. Feminismos*. Editorial digital KayleighBCN. https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/libros/Simone%20de%20Beauvoir%20-%20El%20segundo%20sexo.pdf

- Blandón, B. (2016). Re-construyendo la identidad afrocolombiana desde adentro, un aporte a la educación intercultural. *Revista de Lenguas y Literatura Indoamericanas* (RLLI), 18(1), 124-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9171726>
- Blumer, H. (1982) El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Colección Psicología social y sociología. Hora S.A. Barcelona. https://www.academia.edu/33815657/El_Interaccionismo_Simbolico_Perspectiva_y_Metodo_Blumer_1_pdf
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-16. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. 1ª ed. Colección Universidad. Ediciones OCTAEDRO, S.L. https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/La%20investigacion%20%28auto%29%20biografica%20en%20educacion.pdf
- Bolívar, Fernández y Molina (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *FQS Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 1-26. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1117>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. <https://ia801209.us.archive.org/16/items/ElGeneroEnDisputaJudithButler/BUTLER%20Judith%20-%20El%20genero%20en%20disputa.pdf>
- Cabnal, L. (2010). *Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala*. Minervas.
- Caicedo, M. (2023). *Empoderamiento de mujeres afrocolombianas en el Distrito de Turbo, Departamento de Antioquia* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia] <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/58133/gomon120.pdf?sequence=3>
- Caminotti, M. (2015). La representación política de las mujeres en América Latina: dos décadas de avances y retos persistentes. Proyecto Reformas Políticas en América Latina. Washington, D.C. https://reformaspoliticas.org/wp-content/uploads/2018/04/3.MCaminotti_Genero.pdf
- Carvajal, M. (2022). *Territorialidades de la democracia en el Urabá antioqueño: entre la resistencia campesina y los tejidos solidarios de las mujeres*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia.] <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/81545>

- Castellanos, G. (2011). La categoría de género y la educación superior: Una mirada a América latina desde Colombia. Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad. *La manzana de la discordia*, 6(2), 25-40. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/53780/lacategoríadegénero.pdf?sequence=1>
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750–1816)*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/pensar-puj/20180102042534/hybris.pdf>
- Cecchini, S. (2022). Desigualdades estructurales y crisis superpuestas en América Latina y el Caribe. ¿Hacia una recuperación transformadora con igualdad? Documentos de trabajo. *Fundación Carolina*. https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2022/09/DT_FC_-OXFAM_1.pdf
- Centro de Estudios Afrodiaspóricos (2020). Manual básico de lenguaje audiovisual del Centro de Estudios Afrodiaspóricos (CEA). *ICESI*. <https://repository.icesi.edu.co/server/api/core/bitstreams/7e5d2abf-8aa7-482e-9737-c28e5432925b/content>
- Centro Nacional de Memoria Histórica-CNMH (2013). Basta ya. Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe general, Bogotá, p.278-281.
- CEPAL (2016). La matriz de la desigualdad social en América Latina. de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe Santo Domingo, 1 de noviembre de 2016. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c52907b3-a3dc-4866-8f4c-c19491c2b83a/content>
- CEPAL (2018). *Panorama Social de América Latina. Publicación de las Naciones Unidas*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/5a4765e3-47c5-4ed2-bf2d-273af7927e4f/content>
- CEPAL (2020). Afrodendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Documentos de Proyectos. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/1a94f5e8-aed0-44ed-bcc7-8802eb56f87c/content>
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. 1ª ed. Ediciones Trilce. <https://books.google.com.co/books?id=PIZDVGJh3UYC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

- Chourio, J. Segundo, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Celestine Freinet. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*. 4 (3). 48-55. <file:///C:/Users/YULY%20ANDREA/Downloads/Dialnet-PensamientoEIdeasPedagogicasDeCelestinFreinet-2717951.pdf>
- Cloke, P. Marsden, T. y Mooney, P. (2006). *Handbook of Rural Studies*. London. Sage Publications. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781446206942_A24013957/preview-9781446206942_A24013957.pdf
- Collins, P. (2009). Pensamiento feminista negro: Conocimiento, conciencia y políticas de empoderamiento. 2.^a ed. <https://es.scribd.com/document/360182044/02058095-Collins-La-Politica-Del-Pensamiento-Feminista-Negro>
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge. <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/patricia-hill-collins-black-feminist-thought.pdf>
- Collins, P. y Bilge, S. (2016). Interseccionalidad. Ediciones Morata. <https://es.scribd.com/document/687738658/Interseccionalidad-Hill-Collins-y-Bilge>
- Comisión de la Verdad. (2022). Cuando los pájaros no cantaban. Historias del conflicto armado en Colombia. Informe final. Tomo testimonial. Bogotá, D.C.: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. <https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-06/Informe%20final%20capítulo%20volumen%20testimonial%20cuando%20los%20pájaros%20no%20cantaban%20Castillejo%20.pdf>
- Comisión de la Verdad. (2022). Informe final: Hay futuro si hay verdad. No matarás, Relato histórico del conflicto armado en Colombia. Bogotá: Comisión de la Verdad. <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>
- CONCYTEC (2019). Código Nacional de la Integridad Científica. Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1425738/codigo_nacional_integridad_cientifica.pdf.pdf
- Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (2019). ¿Cómo vamos en la materialización de derechos de las Mujeres y Niñas Afrocolombianas? <https://convergenciagnoa.org/wp-content/uploads/2019/01/CEDAW-CNOA.pdf>
- Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (2021). Participación política de las mujeres, Una perspectiva Nacional e Internacional. https://observatoriomujeres.gov.co/archivos/publicaciones/Publicacion_145.pdf

- Cortés, J. (2020). Género, interseccionalidad y el enfoque diferencial y especializado en la atención a víctimas. *Revista Digital Universitaria*, 23(4), 2-9. https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a8_v21n4.pdf
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139–167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. https://static1.squarespace.com/static/635569db28d91410345992a5/t/6594619976e6d06c84c5d549/1704223130917/PAGES+LIB_+Mapping+the+Margins+-+Crenshaw.pdf
- CTP. Consejo Territorial de Planeación de Antioquia. (2020). *Perfil de Desarrollo Subregional Subregión Urabá de Antioquia. Equipo técnico de la Universidad de Antioquia. Colombia.* https://ctpantioquia.co/wp-content/uploads/2023/12/Perfil-de-desarrollo-Uraba_compressed1.pdf
- Curiel, O. (2007). Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. Universidad Nacional de Colombia. <https://es.scribd.com/document/494442977/Hacia-La-Construccion>
- Dahl, R. (1989). *La democracia y sus críticos.* Paidós. <https://cienciapoliticauces.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/49298946-la-democracia-y-sus-criticos-robert-dahl.pdf>
- Dalal, F. (2002). *Raza, color y el proceso de racialización: Nuevas perspectivas desde el análisis de grupo, el psicoanálisis y la sociología.* Brunner-Routledge.
- DANE (2021). *Demografía rural en Colombia.* Informe de Estadística Sociodemográfica Aplicada. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/informes-estadisticas-sociodemograficas/Demografia-Rural-Colombia-2025.pdf>
- DANE (2021). Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras. Comunidades Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/informe-resultados-comunidades-narp-cnpv2018.pdf>
- DANE-CNPV (2019). Población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera. Resultados del censo nacional de población y vivienda 2018, Bogotá, noviembre 6 de 2019.
- Davis, A. (1981). *Mujeres, raza y clase.* Ediciones Akal. <https://dn721604.ca.archive.org/0/items/mujeres-raza-y-clase-angela-davis/MujeresRazaYClase-AngelaDavis.pdf>

- De Zubiria, M. (2018). *Pedagogía conceptual: una puerta al futuro de la educación*. Fundación Internacional de pedagogía conceptual Alberto Merani. https://books.google.com.mx/books/about/Pedagogía_conceptual_una_puerta_al_futu.html?id=Yi6jDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Gedisa. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9788418193538_A40043082/preview-9788418193538_A40043082.pdf
- Departamento Nacional de planeación. (2014). Misión para la transformación del campo. Informe. Definición de categorías de ruralidad. *Dirección de Desarrollo Rural Sostenible (DDRS) Equipo de la Misión para la Transformación del Campo*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Agriculturapequarioforestal%20y%20pesca/Definicion%20Categor%C3%ADas%20de%20Ruralidad.pdf>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata, 3ª ed. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/8/SOCE_Dewey_Unidad_6.pdf
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu* (trad. Eugenio Imaz). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1883). https://www.academia.edu/35062363/WILHELM_DILTHEY_INTRODUCCI%C3%93N_A_LAS_CIENCIAS_DEL_ESP%C3%8DRTU
- Domingo, J. y Porta, L. (2010). La investigación biográfico-narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, 1(1), 201-212. https://www.academia.edu/38239405/La_investigaci%C3%B3n_biogr%C3%A1fico_narrativa_en_educaci%C3%B3n_enfoque_y_metodolog%C3%ADa
- Domínguez-Acevedo, J. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1). 253-278. <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v19n1/1657-8031-agor-19-01-00253.pdf>
- Durkheim, E. (1922). *Educación y sociología*. Ediciones Península, Barcelona. https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxius/28/27793_Educacion%20y%20sociologia.pdf
- Espinosa, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *Cotidiano*, (184), 1-12. <https://metodologiainvestigacionfeminista.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/06/yuderkys-espinosa-feminismo-decolonial.pdf>

- Espinosa, Y. (2016). De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad, *Solar*, 12(1), 141-171. https://om.juscatamarca.gob.ar/articulos/De_por_que_es_necesario_un_feminismo_des.pdf
- Estupiñán, J. (2021). ¿Negro o Afrocolombiano? Disputas por las Clasificaciones Raciales/Étnicas en los Censos Colombianos. *Mediações Revista de Ciências Sociais* 26 (2), 272-291. <https://www.scielo.br/j/mediacoes/a/Zvdq7k8RYmtwFsDgHR6B3Qm/?format=pdf&lang=es>
- Fraser, N. (1997). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *Colección New Left Review*. <https://newleftreview.es/issues/0/articles/nancy-fraser-de-la-redistribution-al-reconocimiento-dilemas-de-la-justicia-en-la-era-postsocialista.pdf>
- Frasser-Thompson, N. (2023). Vidas desarraigadas: Mujeres afrodescendientes, identidades, territorio y conflicto armado en Colombia. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.] https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/200962/1/NEFT_TESIS.pdf
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores*, 2ª ed. México. <https://archivovivopaulofreire.org/images/Libros/Pedagogia-del-Oprimido.pdf>
- Fundación Ideas para la Paz (2021). Haciendo frente a la fragilidad: mujeres y paz en el Urabá y el Catatumbo. Sumar, potenciar, transformar. *Serie Informes N° 33*. https://multimedia.ideaspaz.org/media/website/FIP_Infome_LaIncubadora_Final_V2.pdf
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada. Reseña del Autor*. La Carreta editores. https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Estrategias_de_investigacion_social_cualitativa.pdf
- Galeano, M. (2016). *La participación política de las mujeres afrodescendientes en Colombia: entre la exclusión y la resistencia*. https://observatoriomujeres.gov.co/archivos/publicaciones/Publicacion_145.pdf
- García, L. (2015). Forma valor y forma comunidad. 1ª ed. IAEN-Instituto de Altos Estudios Nacionales del Ecuador. <http://herzog.economia.unam.mx/academia/inae/images/portadas-libros-digitales/Libros/Formavaloryformacomunidad.pdf>

- García-Huidobro Munita, R. (2016). *La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa*. *Empiria: Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 155–177. <https://redalyc.org/pdf/2971/297145846006.pdf>
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós.
- Giddens, A. (2000). *Sociología*. 3ª ed. Alianza Editorial. Madrid. <https://ia800601.us.archive.org/22/items/giddens-a.-sociologia/Giddens%2CA.%20Sociologia.pdf>
- Gobernación de Antioquia (2020). Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) en el departamento de Antioquia. Asamblea Departamental de Antioquia, Ordenanza N° 42 de 16 de diciembre de 2020. <https://antioquia.gov.co/images/ordenanzas/2020/12-diciembre/Ordenanza42.pdf>
- González, A., López, A. y Morua, J. (2023). La ética en la investigación cualitativa. una reflexión desde los estudios organizacionales. *New Trends in Qualitative Research*, 17, 1-13.
- Granada (2020). Experiencias educativas de mujeres negras afrodescendientes: Un estudio interseccional. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12568/Tesis%20doctoral%20experiencias%20educativas%20de%20mujeres%20negras%20afrodescendientes.%20.pdf?sequence=3>
- Granada, L. (2018). Mujeres afrodescendientes y educación superior en Colombia: Una aproximación a sus antecedentes. *Revista de Investigación Miradas*, (1), 187-203. https://www.academia.edu/55233435/Mujeres_afrodescendientes_y_educaci%C3%B3n_superior_en_Colombia_Una_aproximaci%C3%B3n_a_sus_antecedentes
- Granada, L. (2021). Las tres caras del racismo epistémico en educación superior. *Revista INTEREDU, investigación, sociedad y educación*. Chile. <https://revistainteredu.ulagos.cl/index.php/interedu/article/view/86>
- Grosfoguel, R. (2013). Descolonización epistemológica: El racismo epistémico y el giro decolonial. Proyecto Ecos. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DYks4qCoZEo&t=2898s>. (Transcripción realizada el 03-06-2022 por monica.pintoverdugo@gmail.com). https://www.academia.edu/80640715/Ram%C3%B3n_Grosfoguel_Descolonizaci%C3%B3n_epistemol%C3%B3gica
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). "Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa" Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social. El Colegio de Sonora, Sonora, 113-145. <https://www.udocz.com/apuntes/141839/guba-y-lincoln>

- Guba, EG, y Lincoln, YS (2005). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En NK Denzin y YS Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.^a ed., págs. 191-215). Sage Publications Ltd. <https://zepkaadm.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/09/guba-lincoln-2005.pdf>
- Guevara-Rodríguez, G. (2019). Análisis documental: Propuestas metodológicas para la transformación en programas de posgrado desde el enfoque socioformativo *Atenas*, vol. 3, núm. 47, 104-114. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478060102007/478060102007.pdf>
- Haesbaert, R. (2013). *Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad*. *Revista Cultura y representaciones sociales*, 8(15), 9-42. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001
- Hall, R. (1996). *Las organizaciones: Estructuras, procesos y resultados*. Prentice Hall Hispanoamericana, México. <https://es.scribd.com/document/466813957/00-Hall-1996-Naturaleza-de-organizaciones>
- Hernández, P. (2023). Estereotipos y representaciones del cuerpo de la mujer negra en dos obras de la literatura colombiana. De estrellas negras y bocas saladas. *Revista Luciérnaga*, 15(29), 5-19. https://repositorio.consejodecomunicacion.gob.ec/bitstream/CONSEJO_REP/6343/1/Estereotipos%20y%20representaciones%20del%20cuerpo%20de%20la%20mujer%20negra.pdf
- Hinojosa Dieck, M. G. (2020). *Llegar no basta. El acceso de las mujeres a los cargos de poder en los parlamentos: Cámara de Diputados del Congreso Federal Mexicano, 2006-2019* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://dn720006.ca.archive.org/0/items/geertz-clifford.-conocimiento-local.-ensayos-sobre-la-interpretacion-de-las-culturas-ocr-1994/Geertz%2C%20Clifford.%20-%20Conocimiento%20local.%20Ensayos%20sobre%20la%20interpretación%20de%20las%20culturas%20%5Bocr%5D%20%5B1994%5D.pdf>
<https://scielo.pt/pdf/ntqr/v17/2184-7770-ntqr-17-e808.pdf>
- Jiménez, D. (2011). Afrocolombianidad y educación: genealogía de un discurso educativo. *Pedagogía y Saberes*. (34). Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Educación, 87- 103. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/769>
- Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2), 1-23. Art. 43. <https://apps.utel.edu.mx/recursos/files/r161r/w24803w/LA-OBSERVACION-PARTICIPANTE.pdf>

- Kay, C. (1995). Desarrollo rural y cuestiones agrarias en América Latina contemporánea. *Agricultura y Sociedad*, (75), 27–82. https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/revistas/pdf_ays/a075_01.pdf
- King, G., Keohane, R. y Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social. La diferencia científica en los estudios cualitativos*. Alianza editorial. <https://dokumen.pub/el-diseo-de-la-investigacion-social.html>
- Kuhn, T. (2004). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://materiainvestigacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/kuhn1971.pdf
- Lagarde, M. (2005). Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas. 4ª ed. Colección Posgrado. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.academia.edu/39724053/Lagarde_Marcela_Los_cautiverios_de_las_m
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas*, XV(26), pp. 109-134. https://www.academia.edu/88087481/Participación_y_escolarización_de_la_política_Reflexiones_sobre_lo_político_en_la_escuela
- Leopardi, L. (2009). *Racionalidad teórica -metodológica presentes en paradigmas de la investigación socio-educativa*. *Revista electrónica Diálogos educativos*. 9 (18). 46-65. <file:///C:/Users/YULY%20ANDREA/Downloads/Dialnet-RacionalidadTeoricaMetodologicaPresenteEnParadigma-3158970.pdf>
- Ley 581 [Diario oficial 44.026]. Adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público. 31 de mayo de 2000. <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10635/132404619/Ley+581+de+2000.pdf/234c544e-cd1b-9555-2919-2ec12ef060a2?t=1666798994257>
- Ley 742 [Diario oficial No 44.826]. Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, hecho en Roma. 07 de junio de 2002. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0742_2002.html
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Sage Publicaciones. <https://es.scribd.com/document/658348549/GUBA-y-LINCOLN-Paradigmas-de-Investigacion>

- Lizcano (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 11(32), 269-304. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v11n32/art14.pdf>
- Londoño, M. (2009). *Derechos de las mujeres en Colombia: Principales instrumentos internacionales y nacionales*. 1ª ed. Universidad del Valle. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/51048/9789586707190.pdf>
- Lozano, B. (2010). Mujeres negras (sirvientas, putas, matronas): una aproximación a la mujer negra de Colombia. *Temas De Nuestra América. Revista De Estudios Latinoamericanos*, 26(49), 135-158. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/3720/3569>
- Maldonado-Torres, N. (2008). *Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto*. Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 127-167. https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofos_latinos_EU/Sobre_colonialidad-Nelson_Maldonado.pdf
- Maroto Blanco, J (2021). *Representaciones sociales, prácticas represivas y discursos de resistencia de la población negrafricana en la España colonial y poscolonial (1953-2019)* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Instituto Universitario de Estudios de Género y Teoría Social (INDESS-GTS).
- Marrero, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 43(2), 1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44058158017>
- Martínez, B. (2022). *Espiritualidades, existencias y mundos modulados: trayectorias de la permanencia afrodescendiente en el Darién y Golfo de Urabá, Colombia*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia] <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/5aba8b31-fd7a-40d5-b262-d51158fc790a/content>
- Martínez, F. (2021). Aprendizaje, enseñanza, conocimiento, tres acepciones del constructivismo. Implicaciones para la docencia. *Perfiles educativos*, 43(174), 170-185. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v43n174/0185-2698-peredu-43-174-170.pdf>
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica*. Posgrado Integral en Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora. https://pics.unison.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf.
- MEN (1998). Decreto 1122 de junio 18 de 1998. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86201_archivo_pdf.pdf

- Mignolo, W. (2003). *La idea de América Latina (la derecha y la izquierda y la opción decolonial)*. 1 Gedisa. <https://www.ceapedi.com.ar/Imagenes/Biblioteca/libreria/374.pdf>
- Mignolo, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo. https://www.scielo.cl/pdf/alpha/n35/art_15.pdf
- Miles, M. y Huberman, A. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2a ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación [MinCiencias]. (2020). *Protocolo de bioética para la investigación con comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras*. Bogotá: MinCiencias. <https://minciencias.gov.co>
- Ministerio de Salud (1993). Resolución 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. . <https://minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.pdf>
- Molina, D. (2014). *Afrocolombianidad y desigualdad social en el siglo XXI*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Montoya Ruiz, A. M. (2011). Mujeres y ciudadanía plena, miradas a la historia jurídica colombiana. *Opinión Jurídica*, 8(16), 137–148. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/opinion/article/view/110>
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica. 1ª ed. https://monoskop.org/images/8/8b/Mouffe_Chantal_En_torno_a_lo_politico_2007.pdf
- Murillo, J. (2004). El impacto de la Ley 70 de 1993 en las comunidades negras del departamento del Chocó. [Trabajo de grado, Universidad Industrial de Santander]. <https://noesis.uis.edu.co/server/api/core/bitstreams/2f712cbc-e711-482f-bf5e-24e32eb2801d/content>
- ONU. (2002). Declaración y Programa de Acción de Durban. Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. https://www.hchr.org.co/wp/wp-content/uploads/2022/02/declaracion_y_programa_de_accion_durban.pdf
- ONU. (2015). Decenio Internacional para los Afrodescendientes 2015–2024. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/observances/decade-people-african-descent>

- Pastor, R. e Iglesias, M. (2014). La dimensión simbólica de la representación política en el parlamento español. *Revista Española de Ciencias Políticas*, (38), 91-112. <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/17109/ARTICULO%20EN%20REVISATA%20ESPAÑOLA%20DE%20CIENCIA%20POLITICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paula Soto, G. (2021). *La educación como paradigma para alcanzar la igualdad y el papel de la mujer como protagonista del cambio* (Tesis doctoral, Universidad. de Salamanca) https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/148966/PDEIGPI_Paula%20Soto_G_Educaci%c3%b3nparadigma.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pedraza, C. (2022). Educación para la paz con perspectiva de género en la Colombia del siglo XXI: Diseño de una propuesta de formación integral, para la autonomía y empoderamiento de las mujeres y de las nuevas masculinidades. [Tesis doctoral Universidad Rey Juan Carlos] <https://burjcdigital.urjc.es/server/api/core/bitstreams/564216da-2cf5-4969-a247-cda2712d32d1/content>
- Pineda, E. (2016). Discriminación racial y vida cotidiana en América Latina: Empleo, educación y medios de comunicación. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XXII(2), 121-144.
- Plan de Desarrollo Municipal de Antioquia 2016–2019 (2016). Pensando en grande 2016-2019. Departamento Administrativo de Planeación. <https://antioquia.gov.co/images/pdf/BASES%20DEL%20PLAN%20DE%20DESARROLLO%20PENSANDO%20EN%20GRANDE%202016-2019.pdf>
- PNUD (2012). Colombia rural: Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano. PNUD. <https://www.undp.org/es/colombia/publications/informe-nacional-de-desarrollo-humano-2012>
- PNUD (2019). Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI. Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.undp.org/es/colombia/publicaciones/informe-sobre-desarrollo-humano-2019>
- PNUD. (2011). *Colombia rural: razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano.* PNUD. <https://www.undp.org/es/colombia/publicaciones/informe-nacional-de-desarrollo-humano-2011>
- Porta, L. y Méndez, J. (2021). Investigación Narrativa y Biográfico-Narrativa en Educación. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 2(31), 335-339. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384566614001/384566614001.pdf>

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). Buenos Aires: CLACSO. <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO, Colección Antologías. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quintana y Hermida (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80. <https://www.redalyc.org/journal/4835/483568603007/html/>
- Ramírez, G. (2015). La declaración de derechos de la mujer de Olympe de Gouges 1791: ¿Una declaración de segunda clase? Catedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedra/materiales/u1_cuaderno2_trabajo.pdf
- Restrepo, E. (2021). *¿Negro o afrodescendiente? Debates en torno a las políticas del nombrar en Colombia*. *Revista Perspectivas Afro*. 1 (1), 5-32. <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/PersAfro/article/view/3541/2967>
- Ricoeur, P. (2000). Narrativa, fenomenología y hermenéutica. *Análisis* (25), 189-207. <https://core.ac.uk/download/13267296.pdf>
- Riessman, C. (2008). Análisis Narrativo. Cap. 3, Análisis temático. Vol. 30, Sage publicaciones. <https://es.scribd.com/document/370368761/Riessman-2008-Analisis-Tematico>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Rodríguez, J. (2004). "Entramos Negros; salimos Afrodescendientes", *Revista Futuros*, 2(5), 1-9. <https://www.nacionmulticultural.unam.mx/reconocimientopueblosnegros/docs/133.pdf>
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: Categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas, Individuo y sociedad*, 11(1), 8-31. <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v11n1/art02.pdf>
- Ruíz (2021). Mujeres en la educación: desigualdades sociales más allá del género. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, 53(98), 1-42. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/6237/6131>

- Salgado Álvarez, M. J. (2021). *Cuerpos, espiritualidades y feminismos: Experiencias de mujeres con la danza afroecuatoriana, el kundalini yoga y la meditación zen en Quito, Ecuador* [Tesis doctoral, Universidad de Deusto]. <https://deustoteka.deusto.es/server/api/core/bitstreams/1ce6bef1-dd00-4907-979f-feb02475c019/content>
- Sánchez, E. (2020). *Por primera vez en Colombia las mujeres podrán votar: el caso de la constitución de la provincia de Vélez en 1853*. Biblioteca del Banco de la República. https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php?title=Por_primera_vez_en_Colombia_las_mujeres_podrán_votar:_el_caso_de_la_constitución_de_la_provincia_de_Vélez_en_1853
- Sánchez, I. (2008). Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-12. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2256Fontalvo.pdf>
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 1ª ed. Siglo XXI Editores. https://www.academia.edu/49115629/Boaventura_de_Sousa_Santos_Una_epistemología_del_sur
- Scoones, I. (2017). *Medios de vida sostenibles y desarrollo rural. Cambios Agrarios y Estudio de Campesinado*. 1ª ed. Instituto de Estudios sobre Desarrollo (IDS), Universidad de Sussex. <https://www.ftierra.org/index.php/publicacion/libro/attachment/173/77>
- Segato, R. (2007). El color de la cárcel en América Latina. *Revista Nueva Sociedad* 208, 142-161. <https://www.casi.com.ar/sites/default/files/EI%20color%20de%20la%20c%23U00e1rcel%20en%20Am%23U00e9rica%20Latina.pdf>
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Blázquez Graf, N. (2012). *Epistemologías feministas: teorías y perspectivas*. México: UNAM.
- Silva Batatina, M. (2010). Informalidad en el campo educativo: caso tareas dirigidas. [Tesis doctoral Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. <https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/mpsb/index.htm>
- Spíndola, O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica a la frontera. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales Nueva Época*, Año LXI, (228), 27-56. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v61n228/0185-1918-rmcps-61-228-00027.pdf>

- Taylor, S. Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Ed. Paidós, España, 100 -132.
https://drive.google.com/file/d/0B7ls-wFYdNJ4SWVCdmV5NFBNUUk/view?resourcekey=0-A3PCkU9_CXXCx0YxvhtouQ
- Uribe, M. (2001). *La territorialidad de los conflictos y de la violencia en Antioquia*. 1ª ed. Corporación Región. <http://hdl.handle.net/10495/27683>
- Uribe, M. (2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social Procesos Históricos, (25), 100-113. <https://www.redalyc.org/pdf/200/20030149005.pdf>
- Uribe, M. (2023). *Nación, ciudadanía y territorio: la construcción de la nación y la ciudadanía en Colombia*. 1ª ed. Fondo Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/0bb1c9d2-10da-40fd-a3e9-24fd7673a11e/content>
- Urrea-Giraldo, F. (2005). La población afrodescendiente en Colombia. Seminario internacional, CEPAL, Santiago de Chile. <https://centroafrobogota.com/attachments/article/8/CEPAL%20Indigenas%20%20afrodescendientes%20%20Colombia%20F%20Urrea.pdf>
- Van der Ploeg, J. (2010). *Nuevos campesinos: campesinos e imperios alimentarios*. Colección Perspectivas Agroecológicas 5: 1ª ed. Icaria Editorial. Junta de Andalucía. http://www.jandouwevanderploeg.com/ESP/doc/nuevos_campesinos_campesinos_e_imperios_alimentar.pdf
- Varela, M. (2022). La política de la presencia: la elección de diputadas y la agenda de género en el poder legislativo. *Análisis Plural*, 1(2), 1-14. https://www.academia.edu/116650804/La_pol%C3%ADtica_de_la_presencia
- Vásconez, G. (2022). Análisis longitudinal de la comedia negra cinematográfica y su aplicación en la filmografía de Martin McDonagh. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/f4a0f46b-3842-4cfa-9ab6-0fa775884fba/content>
- Vasilachis, I. Ameigeiras, A. Chernobilsky, L. Giménez, V. Mallimaci, F. Mandizabal, N. Neiman, G. Quaranta, G. Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Primera edición. Gedisa Editorial. España. <http://www.famg.org.ar/documentos/herramientas-investigacion/03-investigacion-cualitativa-Vasilachis-2017.pdf>
- Vázquez Barquero, A., (2007). Desarrollo endógeno. Teorías y políticas de desarrollo territorial. *Investigaciones Regionales - Revista de Investigaciones Regionales* (11), 183-210. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28901109>

- Viloria, J. (2009). Narrativa, memoria y subjetividad. *Revista Colombiana de Educación*, 56, 144–158.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1-17. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>
- Wade, P. (1997). *Gente negra, nación mestiza: Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Ediciones Uniandes: Siglo del Hombre Editores.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. 1ª ed. Ediciones Abya-Yala.: <https://archive.org/details/raza-y-etnicidad-en-latinoamerica.-peter-wade-2000/page/n2/mode/1up>
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. *Visão Global, Joaçaba*, 15(1), 61-74. https://www.academia.edu/48404801/Interculturalidad_y_de_colonialidad_Perspectivas_críticas_y_políticas
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Waylen, G. (2014). Instituciones informales, cambio institucional, e igualdad de género. 67(1), 212–223. <https://doi.org/10.1177/1065912913510>
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. 2ª ed. Fondo de Cultura Económica. <https://sociologia1unpsjb.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/03/weber-economia-y-sociedad.pdf>
- Zapata Toapanta, C. V. (2022). *Aportes feministas para la reconceptualización del Buen Vivir: El caso de las mujeres afroecuatorianas y montuvias del Ecuador* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca] <https://gredos.usal.es/handle/10366/152594>

Anexos

ANEXO A-3

Guía de preguntas entrevistas a profundidad



Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL
Doctorado en Educación
Seminario elaboración de instrumento
Investigadora: Yuly Andrea Ramírez Osorio
San Juan de Urabá
Septiembre 20 y 21 de 2023

Preguntas orientadoras para entrevista

1. ¿En dónde nació?
2. ¿Año de nacimiento?
3. ¿En qué municipio, corregimiento vive actualmente?
4. ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en este municipio, corregimiento?
5. ¿Qué grado de escolaridad tiene?
6. ¿Hace cuánto tiempo ejerces el cargo que tienes actualmente?
7. ¿Sabes quién hace parte de la población afrodescendiente?
8. ¿Haces parte de la población afrodescendiente?
9. ¿Tu familia hace parte de la población afrodescendiente?
10. Puedes hacer una descripción acerca del Urabá Antioqueño, ¿qué conoces acerca de su historia?
11. Describe con características generales la población del contexto en el que vives o trabajas
12. ¿Qué problemáticas consideras son las que enfrentan principalmente las mujeres del contexto en el que vives o trabajas?
13. ¿Qué posibilidades u oportunidades consideras que tienen las mujeres del contexto para participar en las decisiones que se toman socialmente?
14. ¿Qué dificultades consideras que se le presentan a las mujeres del contexto para participar en las decisiones que se toman socialmente?
15. ¿Consideras que en el corregimiento hay discriminación hacia las mujeres, por qué, de qué manera?
16. De qué manera consideras que participan las mujeres en el contexto (cultural, política, económica, educativamente)
17. ¿Qué ha sido lo más aportante de las mujeres de tu comunidad en las decisiones que se han tomado en ella?
18. ¿Cómo ha sido el apoyo de los hombres a la participación de las mujeres en las decisiones que se toman en tu contexto?
19. ¿Cómo ha sido el apoyo entre mujeres para participar en las decisiones que se toman en el contexto?
20. ¿Cómo ha sido tu participación en las decisiones que se toman en tu contexto?
21. ¿Cómo crees que ha sido la formación política que ha ofrecido la institución educativa a las mujeres de tu comunidad?
22. ¿Es importante la enseñanza escolar acerca de este aspecto de la vida social? por qué
23. ¿De qué manera podría aportar la institución educativa a la comunidad al fortalecer la formación política de las mujeres que estudian allí?

}}Gracias !!!

ANEXO A-4

Temáticas iniciales para análisis global de información recabada

Nombre	Fecha de modificación	Tipo	Tamaño
INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE INFORMACIÓN	28/06/2025 10:40 p. m.	Carpeta de archivos	
1. AFRODESCENDIENTE	13/05/2025 9:52 p. m.	Documento de Mi...	105 KB
2. CIUDADANÍA	18/04/2025 4:35 p. m.	Documento de Mi...	73 KB
3. EDUCACIÓN	20/04/2025 4:45 p. m.	Documento de Mi...	90 KB
4. ENFOQUE INTERSECCIONAL	20/04/2025 3:18 p. m.	Documento de Mi...	77 KB
5. LEGISLACIÓN	16/05/2025 9:33 a. m.	Documento de Mi...	80 KB
6. MUJER AFRO	21/04/2025 8:39 a. m.	Documento de Mi...	79 KB
7. MUJER EN EL URABÁ	16/05/2025 9:52 a. m.	Documento de Mi...	79 KB
8. MUJER	16/05/2025 9:58 a. m.	Documento de Mi...	70 KB
9. PARTICIPACIÓN POLÍTICA	18/04/2025 4:37 p. m.	Documento de Mi...	76 KB
10. URABÁ ANTIOQUEÑO	19/04/2025 5:19 p. m.	Documento de Mi...	88 KB
11. FINALIDAD O CONCLUSION DE LOS TRABAJOS CONSULTADOS	18/04/2025 4:38 p. m.	Documento de Mi...	72 KB
12. METODOLOGÍAS	23/04/2025 9:57 p. m.	Documento de Mi...	73 KB
13. CONCEPTOS	21/04/2025 12:44 p. m.	Documento de Mi...	73 KB
FORMATO EN BLANCO	15/04/2025 4:20 p. m.	Documento de Mi...	73 KB

ANEXO A-5

Análisis por temáticas de información bibliográfica recabada

MATRIZ DE ANALISIS				
CATEGORIA	CODIGO	FICHA #	SUB-CODIGO	FRAGMENTO - CITA DE REFERENCIA
Problemáticas que afronta la población afro en Colombia		1.0		Algunas de las problemáticas a nivel de país que afectan intensamente a la población Negra, Afrodescendiente, Palenquera y Raizal-NARP, son. • Tienen los mayores porcentajes de pobreza y exclusión: el último informe del Censo Nacional de Población y Vivienda-CNPV 2018, entregado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE estableció que los NARP se estiman en 3 millones de personas, de los cuales un 30.6% se encuentra en situación de pobreza. (DANE, 2019). Si observamos los datos por ubicación geográfica, la población NARP está mayormente en los departamentos de Valle del Cauca, Chocó, Bolívar y Antioquia; la gran mayoría con los más altos índices de pobreza a nivel nacional. • Los conflictos armados los afectan con mayor rigor: los problemas relacionados con el control territorial por parte de los diversos actores armados, sus disputas y ofensivas para dominar, los abusos de todo tipo han afectado la relación de dichas comunidades con el territorio, base de su existencia como colectivo (DNMH, 2013). • Acciones paternalistas de instituciones públicas/privadas y de la sociedad civil, que lejos de aportar al fortalecimiento sociocultural de dichas comunidades, intervienen de manera coyuntural con un marcado modelo asistencialista, desconociendo prácticas milenarias; quebrantamiento de la estructura sociocultural y debilitamiento de procesos de autonomía y autosuficiencia, en una clara perspectiva de homogenización. • Invisibilización de sus aportes en la construcción de nación: el desconocimiento de la historicidad de los grupos étnicos y particularmente de los afrodescendientes es una manera de justificar relaciones sociales racistas, clasistas y discriminatorias sobre las cuales se 14 sustenta el capitalismo mundial y que se hacen evidentes en cada rincón de la geografía nacional y en todos los sectores de la sociedad. A las anteriores problemáticas, se unen las dificultades para acceder a determinados programas y permanecer en la educación superior, lo que incide posteriormente en su ubicación laboral y los lleva en un gran porcentaje a la informalidad. (pág 13)
Afectación de estas problemáticas a las mujeres				Las anteriores problemáticas afectan con mayor rigurosidad a las mujeres afrodescendientes, pues los imaginarios que se han construido socialmente sobre el género y la raza, marcan de manera particular y diferenciada su vida, en las relaciones que establecen con los otros, especialmente porque recaen sobre ellas una serie de estereotipos que limitan su reconocimiento como sujetos de derecho y por el contrario, su existencia es percibida desde la cosificación y desvalorización, estableciéndose así, una serie de desventajas en términos de acceso a derechos, oportunidades y posibilidades de desarrollo. (pág 14)
Qué es la afrocolombianidad?				La afrocolombianidad es el conjunto de valores culturales colectivos, materiales, espirituales y políticos, aportados por los ancestros africanos y afrocolombianos, que, junto a los valores de las culturas indígenas, hispanas y europeas, han moldeado la humanidad, evolución de la identidad cultural, el carácter, la inteligencia y el sentimiento del ser y la nacionalidad colombiana. Esta no depende del color de la piel, ni del lugar donde haya nacido, conforma el ser colombiano al estar presente en la genética, la humanidad, la economía, el lenguaje, la literatura, la política, la religiosidad, la cosmovisión, la estética, la música, la alegría, el deporte, la comida, la vida y la muerte (pág 56)
Uso del término "Afrodescendiente"				En nuestro país, afrodescendiente se utiliza a menudo como sinónimo de otros términos como afrocolombiano o afro, aunque para algunos esto no es adecuado. Su gran acogida se debe, en gran parte, al haberse presentado como una alternativa para desplazar la palabra negro, la cual se ha asociado en su origen y permanencia a un pensamiento colonial y racista que ha sido impuesto para legitimar su dominación y desprecio (Blandón y Arcos, Valencia). (pág 2)
Origen del término afrodescendiente Suele referirse el nombre de Susel Carneiro como la autora del término.				Solo a finales de los años noventa y comienzos del nuevo milenio, la palabra afrodescendiente empieza a circular más allá del contexto de su surgimiento. Acuñada por algunos militantes del movimiento negro brasileño en los años ochenta,3 era poco referida en Brasil y prácticamente desconocida en otros países de la región hasta la ronda de reuniones preparatorias para la Conferencia Mundial contra el Racismo que se celebraría en Durban en el 2001 (Romero). Es conocida la expresión de activista Jorge Romero Rodríguez sobre una de estas reuniones preparatorias, realizadas en Santiago de Chile en el 2000, indicando que "enramos como negros y salimos afrodescendientes" (pág 4)
Afro colombiano Afromexicano Afroargentino				hay diferencias en su adopción o no, dependiendo de los países. En unos, como en Colombia, México, Ecuador o Argentina, es de uso frecuente (también afrocolombianos afromexicanos, afroecuatorianos o afroargentinos) entre los activistas. (pág 4)
Término utilizado por entidades				

Las anteriores problemáticas afectan con mayor rigurosidad a las mujeres afrodescendientes, pues los imaginarios que se han construido socialmente sobre el género y la raza, marcan de manera particular y diferenciada su vida, en las relaciones que establecen con los otros, especialmente porque recaen sobre ellas una serie de estereotipos que limitan su reconocimiento como sujetas de derecho y por el contrario, su existencia es percibida

MATRIZ DE ANALISIS

CATEGORIA	CODIGO	FICHA #	SUB-CODIGO	FRAGMENTO - CITA DE REFERENCIA
AFRODESCENDIENTE	Problemáticas que afronta la población afro en Colombia	1.0		Algunas de las problemáticas a nivel de país que afectan intensamente a la población Negra, Afrodescendiente, Palenquera y Raizal-NARP, son: • Tienen los mayores porcentajes de pobreza y exclusión: el último Informe del Censo Nacional de Población y Vivienda-CNPV 2018, entregado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE estableció que los NARP se estiman en 3 millones de personas, de los cuales un 30.6% se encuentra en situación de pobreza, (DANE: 2019). Si observamos los datos por ubicación geográfica, la población NARP está mayormente en los departamentos de Valle del Cauca, Chocó, Bolívar y Antioquia, la gran mayoría con los más altos índices de pobreza a nivel nacional. • Los conflictos armados los afectan con mayor rigor; los problemas relacionados con el control territorial por parte de los diversos actores armados, sus disputas y ofensivas para dominar, los abusos de todo tipo han afectado la relación de dichas comunidades con el territorio, base de su existencia como colectivo (CNMH, 2013). • Acciones paternalistas de instituciones públicas/privadas y de la sociedad civil, que lejos de aportar al fortalecimiento sociocultural de dichas comunidades, intervienen de manera coyuntural con un marcado modelo asistencialista, desconociendo prácticas milenarias; quebrantamiento de la estructura sociocultural y debilitamiento de procesos de autonomía y autosuficiencia, en una clara perspectiva de homogenización. • Invisibilización de sus aportes en la construcción de nación: el desconocimiento de la historicidad de los grupos étnicos y particularmente de los afrodescendientes es una manera de justificar relaciones sociales racistas, clasistas y discriminatorias sobre las cuales se le sustenta el capitalismo mundial y que se hacen evidentes en cada rincón de la geografía nacional y en todos los sectores de la sociedad. A las anteriores problemáticas, se unen las dificultades para acceder a determinados programas y permanecer en la educación superior, lo que incide posteriormente en su ubicación laboral y los lleva en un gran porcentaje a la informalidad. (pág 13)
	Afectación de estas problemáticas a las mujeres			Las anteriores problemáticas afectan con mayor rigurosidad a las mujeres afrodescendientes, pues los imaginarios que se han construido socialmente sobre el género y la raza, marcan de manera particular y diferenciada su vida, en las relaciones que establecen con los otros, especialmente porque recaen sobre ellas una serie de estereotipos que limitan su reconocimiento como sujetas de derecho y por el contrario, su existencia es percibida desde la cosificación y desvalorización, estableciéndose así, una serie de desventajas en términos de acceso a derechos, oportunidades y posibilidades de desarrollo. (pág 14)
	Qué es la afrocolombianidad?			La afrocolombianidad es el conjunto de valores culturales colectivos, materiales, espirituales y políticos, aportados por los ancestros africanos y afrocolombianos, que, junto a los valores de las culturas indígenas, hispanas y europeas, han moldeado la humanidad, evolución de la identidad cultural, el carácter, la inteligencia y el sentimiento del ser y la nacionalidad colombiana. Esta no depende del color de la piel, ni del lugar donde haya nacido, conforma el ser colombiano al estar presente en la genética, la humanidad, la economía, el lenguaje, la literatura, la política, la religiosidad, la cosmovisión, la estética, la música, la alegría, el deporte, la comida, la vida y la muerte (pag 56)
	Uso del término "Afrodescendiente"			En nuestro país, afrodescendiente se utiliza a menudo como sinónimo de otros términos como afrocolombiano o afro, aunque para algunos esto no es adecuado. Su gran acogida se debe, en gran parte, al haberse presentado como una alternativa para desplazar la palabra negro, la cual se ha asociado en su origen y permanencia a un pensamiento colonial y racista que ha sido impuesto para legitimar su dominación y desprecio (Blandón y Arcos; Valencia). (pág 2)

1. AFRODESCENDIENTE 3. EDUCACION 4. ENFOQUE INTERSECCIONAL 5. LEGISLACIÓN 6. MUJER AF

MATRIZ DE ANALISIS

CATEGORIA	CODIGO	FICHA #	SUB-CODIGO	FRAGMENTO - CITA DE REFERENCIA
	Importancia de la Educación en la participación política (pág 25)	3.0		David Jiménez (2011), complementa el análisis al plantear cómo la educación especialmente la formal se ha "convertido en la plataforma idónea para sustentar las reivindicaciones que favorecen las transformaciones de orden político, social y cultural" (p.87) de las poblaciones afro en Colombia.
	Importancia de la educación (pág 36] Entrevista 1. Profesora Tomasa Medrano Ramos (8 de octubre de 2021).			Considera que la mayor necesidad de las mujeres es la educación, ya que esta las hace conscientes de sus valores, de sus características físicas e intelectuales y evita que sean presa fácil de todo tipo de discriminación, o al menos aprenden a hacerse respetar, a valorar lo propio con sus fortalezas y debilidades. Pertenecen a la Red de Mujeres Afrocolombianas Kambiri, a través de la cual ha logrado obtener respeto y conciencia de lo que significa ser mujer afro en este país.
	responsabilidad social de las IE para el fortalecimiento ciudadano (pág 82)			Las instituciones en general y las educativas en especial tienen una responsabilidad social mayor en el camino de reducir las desigualdades, empoderar a la mujer, por ello, se recomienda apoyar y fomentar las escuelas de liderazgo, aplicar un enfoque interseccional, impulsar la sororidad y el fortalecimiento ciudadano, como estrategia que aporta a la formación de mujeres líderes para la transformación social.
	Educación no formal en los grupos étnicos (pág 195 art)	3.1		Ahora bien, es claro que la formación no está dada exclusivamente desde la formalidad. De hecho, los pueblos y las comunidades han constituido a lo largo de la historia procesos de socialización particulares enmarcados dentro de la educación propia —más allá del sistema educativo formal— (García, 2011), la cual, además de proporcionar estrategias de resistencia por parte de las comunidades, también es una manera de reivindicar los saberes y prácticas que han permanecido y se han consolidado en pro de las comunidades étnicas desde la oralidad, la tradición y el territorio (Lozano, 2010, 2016; Romero, 2010; García, 2011). Claro ejemplo de dichos procesos se evidencia en los estudios de Jorge García (2011), donde referencia propuestas desde perspectivas culturales, como Escuela la Playa Salahonda (Nariño), o desde horizontes organizativos, como Villa Paz, de Jamundí (Valle), o de fortalecimiento de lenguas nativas, como las establecidas en San Basilio de Palenque, San Andrés Islas y Bolívar, o el proyecto «Casa Adentro», que responde y se adapta a los procesos educativos en diferentes ámbitos, que van desde la formalidad a la informalidad en diferentes escenarios, que apuntan al agenciamiento de dos apuestas: «Por un lado, la re-construcción de un sujeto colectivo con identidad política y, por otra parte, el aspecto metodológico donde todos los saberes se apropian y se comprenden en la cotidianidad de las construcciones culturales propias» (García, 2011, p. 120).
	Educación superior como posibilidad de movilidad social para los afrodescendientes (pág 196 art)			El estudio de Fernando Urrea (2011) indica que los descendientes de africanos desde el siglo XIX han encontrado en la educación superior una manera de ascender socialmente y «ganar un espacio de reconocimiento ciudadano que neutralizara los efectos de la discriminación racial» (p. 29), y que también la han aprovechado como una estrategia para acceder a los medios y la información que les posibilitara hacer resistencia en pro de los derechos de sus comunidades (Pérez y Botero, 2013; García, 2015). Sin embargo, la promesa de movilidad social no es cercana y mucho menos factible para la mayor parte de comunidad afrodescendiente
	Imposibilidades de la comunidad afro en el rendimiento académico			En Latinoamérica se evidencian amplias y marcadas brechas en términos educativos que no obedecen solo a una cuestión de origen social — precariedades económicas y materiales—, sino más bien a un círculo vicioso de desventajas acumulativas para la comunidad afrodescendiente que limita sus posibilidades de alcanzar altos niveles educativos. De hecho, es menos probable que los jóvenes afrodescendientes en Brasil y Colombia, con el mismo estatus económico que sus pares no afrodescendientes, alcancen altos logros educativos (Viláfar y Serna, 2015). Lo anterior amplía los hallazgos encontrados en el estudio «Etnia y rendimiento académico en Colombia» (Sánchez, 2011), que propuso probar la existencia de una

>

1. AFRODESCENDIENTE

3. EDUCACION

4. ENFOQUE INTERSECCIONAL

5. LEGISLACIÓN

6. MUJER AF

...

+

:

◀

A	B	C	D	E
MATRIZ DE ANALISIS				
CATEGORIA	CODIGO	FICHA #	SUB-CODIGO	FRAGMENTO - CITA DE REFERENCIA
	Origen del enfoque interseccional (pág 21)	4.0		Kimberlé Crenshaw (2016), profesora de la Universidad de Columbia hace 30 años, denominó "interseccionalidad", concepto jurídico que fue satanizado y considerado revolucionario. Para los conservadores estadounidenses era la palabra más odiada, la derecha lo veía como "el nuevo sistema de castas" que pone a las personas no blancas y no heterosexuales en la cima. En 1989 la docente lo utilizó para describir cómo la raza, la clase, el género y otras características individuales se
	Interacción de varios factores (pág 21)			El enfoque interseccional es la interacción entre varios factores sociales que definen a una persona, de tal manera que la identidad
	Varios factores de discriminación (pág 25)			está constituida por varios rasgos o características: género, etnia, procedencia o incluso la edad, combinándose de distintas formas y generando desigualdades o ventajas diversas
	Necesidad del reconocimiento de los rasgos de cada mujer en las juntanzas (pág 80)			El enfoque interseccional arroja a las varias situaciones de discriminación y marginalidad que tienen en este caso las mujeres afrodescendientes, algunas pueden ser: el género, la raza/etnia, la clase, la orientación sexual y la edad (p.15).
	Redefinición del concepto de género según el contexto. Enfoque interseccional (pág 190 art)	4.1		El enfoque interseccional pone el acento en la interrelación existente entre el género, la etnia, la clase, el sexo, la orientación sexual entre otras condiciones de la población, por esto, se hace necesario categorizar a través de la interseccionalidad las acciones colectivas abanderadas por mujeres y organizaciones, para que en "juntanzas" se desarrollen fuertes vínculos de reconocimiento que permitan proclamar y generar respeto por los rasgos que les dan identidad.
	Decolonialidad (pág 193 art)			elaboración de corte colonial, que a pesar de realizar aportes para relativizar lo que significa ser mujer y hombre, evidencia una imposición de cómo se construye el cuerpo y se vive la sexualidad, además de que establece las maneras de relacionarse las mujeres y los hombres de forma hegemónica (Lozano, 2010; Lugones, 2008; Serret, 2011). Al respecto, Lozano (2010) propone que el concepto de género debe redefinirse en función de las características sociales e históricas del contexto en el que se estudia, donde la mujer es protagonista de la transformación; es decir, establecer el análisis del género no desde la exterioridad ni la homogeneidad, sino desde la pluralidad y los elementos que vinculan a sus protagonistas. Se puede establecer con lo anterior que el análisis del eje mujer tiene imbricaciones con otras categorías, como la raza, la etnia y la clase, que permiten identificar cómo surgen y se desarrollan desde distintas ópticas. La interseccionalidad, como apuesta del feminismo negro norteamericano, busca comprender las particularidades de las mujeres desde sus experiencias, resaltando las abismales desigualdades entre las historias de mujeres negras esclavizadas y su descendencia, con las vidas de mujeres blancas, europeas y norteamericanas (Curiel, 2007; Lamus, 2010; Hellebrandová, 2014; Salem, 2014; Arboleda, 2016).
	Importancia del enfoque interseccional (pág 200 art)			decolonialidad del ser y el saber, tal como lo proponen diferentes estudios (Lamus, 2010; Lozano, 2010, 2016; Romero, 2010; García, 2015) que muestran la resistencia al mestizaje o al blanqueamiento con la valoración de los rasgos físicos propios de las y los negros-afrodescendientes (Meneses, 2013), con el enaltecimiento de lideresas y líderes comunitarios y con propuestas de académicos afrodescendientes orientadas a defender los derechos de su grupo étnico Revista de Investigación Universidad Tecnológica de Pereira miradas 193 Lubi Granada Angulo a partir de la formulación de estrategias orientadas a atender las necesidades de sus comunidades (Lozano, 2010, 2016; Meneses, 2013; García, 2015), mucho
				resulta importante retomar los aportes que desde la perspectiva de género se han constituido en momentos y lugares Revista de Investigación Universidad Tecnológica de Pereira miradas 199 Lubi Granada Angulo específicos, pues es mediante ellos que se sedimentan roles, prácticas y discursos sobre la mujer en la sociedad. Como aspecto relevante en el análisis entre las mujeres afrodescendientes y la educación superior, se puede decir que está determinado por la imbricación de distintas categorías en las dinámicas individuales y colectivas de la población, tal y como lo plantean los estudios sustentados desde la interseccionalidad, que rescatan la influencia del cruce entre género, raza y clase principalmente, no no podrá entender que no poderíamos tener un pensamiento propio. A medida que retro a los decoloniales, voy encontrando a Dussel, como lo dije antes, y luego aparece esto que me parece central en lo decolonial: la crítica al colonialismo epistémico, que
< > 1. AFRODESCENDIENTE 3. EDUCACION 4. ENFOQUE INTERSECCIONAL 5. LEGISLACIÓN 6. MUJER AF ...				

A	B	C	D	E
MATRIZ DE ANALISIS				
CATEGORIA	CODIGO	FICHA #	SUB-CODIGO	FRAGMENTO - CITA DE REFERENCIA
LEGISLACIÓN	Constitución de 1991, ley 70 de 1993: reconocimiento de los pueblos étnicos (pág 12)	5.0		La Constitución política de Colombia de 1991 (2021) reconoce por primera vez a la nación como un Estado social de derecho, pluriétnico y multicultural. Este reconocimiento de la diversidad como una riqueza poblacional, medioambiental y cultural permite que los grupos étnicos sean considerados como "sujetos de derecho", con un estatus diferenciado, lo que es evidente en varios artículos. Se destacan a continuación: Artículos 7 y 8 referidos a que el Estado debe proteger la diversidad étnica, y las riquezas culturales y naturales de la nación. El Artículo 10 que plantea que la enseñanza impartida a las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. El Artículo 13, referido a la igualdad de derechos, libertades y oportunidades sin discriminación por sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Artículo 68, relacionado con el derecho de los grupos étnicos a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural, y el Artículo 43 que, aunque está dirigido a la población en general, resulta pertinente traerlo a colación pues se refiere a la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, sin discriminación. Otros tantos artículos y reglamentaciones protegen la identidad, los territorios, y dan prioridad para el acceso a servicios públicos como la salud y la educación. Se recuerda también algunas reglamentaciones como la Ley 70 de 1993, que reconoce la propiedad colectiva de la tierra de las comunidades afrocolombianas que históricamente han habitado un territorio. Ley 397 de 1997, por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 de la Constitución, ítems 6
	La paridad en Colombia (pág 24)		De esta manera se retoma uno de los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional que dice: Se pretende que tanto la participación como la representación sean ejes articulados en la toma de decisiones, permitiendo fortalecer el ejercicio democrático y ciudadano de quienes hacen parte de territorios, comunidades, organizaciones, instituciones, grupos que integran el conjunto de la sociedad (s.f.)	
	Agenda ONU 2030		Agenda 2030. Entre otros (2017) se plantea el Objetivo 5: "Lograr la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres". El Objetivo 10: "Reducción de las desigualdades": que busca potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición. (ONU Mujeres, s.f.)	
	Día de la afrocolombianidad (pág 55)		El 21 de mayo de 1851 se expidió la ley de abolición legal de la esclavitud, siendo presidente de la república José Hilario López. En diciembre del 2001 el Congreso de la República aprobó la Ley 725, por medio de la cual todos los colombianos deben promover el reconocimiento, comprender y enaltecer la Afrocolombianidad como raíz y fundamento cultural de la nación y la sociedad colombiana.	
	Uso de los términos afrodescendiente y negro, en la constitución de 001 y en la ley 70 de 1993 (pág8)	5.1		También es notable cómo las importantes transformaciones jurídicas asociadas a la Constitución Política de 1991 y su Artículo Transitorio 55, que se encarnan en la Ley 70 de 1993, no fueron formuladas desde la noción de afrocolombiano sino desde la de comunidades negras. En el texto de la Ley 70, solo en un pasaje relacionado con las definiciones, aparece la expresión familias de ascendencia afrocolombiana. El sujeto político y jurídico no fue enunciado para aquel entonces con el término afrocolombiano (ni mucho menos con afrodescendiente), sino como comunidades negras. El texto de la ley dice "Comunidad negra: es el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revelan y conservan
	Demanda al Estado por ser llamado "comunidad negra" (pág 9)		contundencia. En el terreno jurídico, por ejemplo, se cuenta incluso con una demanda de inconstitucionalidad a la expresión "comunidades negras" que aparece en el Artículo Transitorio 55, la Ley 70 de 1993 y una estela de decretos y sentencias de la Corte Constitucional. En la Sentencia C-253/13 del 25 de abril de 2013, la Corte Constitucional responde al demandante, Harold Javier Palacios Agresott, quien argumentaba "[...] que la expresión 'comunidades negras' sea declarada inconstitucional porque posee una connotación negativa y racista que desconoce los derechos de la población afrocolombiana" (Sentencia C-253/13: 27). En el mismo documento, se señala que para Palacios Agresott: [...] no es correcto hacer uso del lenguaje que quedó como legado de este fatídico episodio [el de la esclavitud], desde ningún punto de vista es correcto rendir culto a este hecho utilizando el mismo calificativo que usaron los esclavistas como lo es el uso de la palabra negro en contra de personas originarias de África, sin saber las consecuencias negativas que esta palabra tuvo en ese momento histórico y tiene en la actualidad. (cit. en Sentencia C-253/13: 3) Aunque la respuesta de la Corte es contraria a lo que esperaba el demandante, lo relevante	

A	B	C	D	E
MATRIZ DE ANALISIS				
ATEGORIA	CODIGO	FICHA #	SUB-CODIGO	FRAGMENTO - CITA DE REFERENCIA
MUJER AFRO	Esteretipos de mujer afro (pág 19)	6.0		Los estereotipos sobre las mujeres afrocolombianas En relación con los estereotipos sobre las mujeres afrocolombianas Tovar & Caicedo (2022), señalan que: Los estereotipos tejidos sobre las mujeres afrocolombianas se basan en las concepciones acerca de las razas, considerando que unas son superiores a otras, lo que ha permitido mantener los privilegios de las élites blanco-mestizas a costa de la esclavitud y explotación de otros seres humanos (Tovar, N. y Caicedo, M., 2022, p.433).
	Discriminación (pág 19, 20)		En esta perspectiva, es preciso analizar lo que plantea Cruz (2017) de cómo las relaciones históricas de poder y dominación sustentadas en la superioridad racial de unos grupos humanos sobre otros" han creado condiciones de "desigualdad para las mujeres afro, generando necesidades 20 específicas en relación a su condición étnico-racial, lo cual ha tenido un soporte determinante para la reproducción de imaginarios que permiten ubicarlas en una escala social de inferioridad, si se compara con mujeres blanco-mestizas" (Tovar, N. y Caicedo, M., 2022, p.433). Lo anterior lleva a considerar a las mujeres afrodescendientes en tareas, oficios o profesiones relacionadas con la servidumbre o para actividades de menor valoración social: excelentes cocineras o cuidadoras de niños (nanas), buenas aseoadoras, extraordinarias bailarinas y mejores amantes, desconociendo sus grandes aportes a las artes, la ciencia, el desarrollo tecnológico, la política y demás áreas del conocimiento (Tovar, N. y Caicedo, M., 2022, cita a Viveros, (2012) y Lozano, (2009). Igualmente, existe una marcada "exotización y erotización" del cuerpo de las mujeres negras, es decir, imágenes y discursos que posicionan percepciones tales como "buena para el sexo", "cuerpo caliente", "mujer fuerte" "de labios y nalgas prominentes", que reproducen los imaginarios fundamentados en el racismo y el sexismo de las épocas del esclavismo,	
	Imposibilidad de mujeres para participar (pag 37) Entrevista 2: Betty Isabel Gamboa (8 de octubre de 2021)		Dialogamos acerca de las dificultades de las mujeres afro para desempeñarse en puestos públicos, al igual que la de ejercer liderazgos populares. Responde que los liderazgos son difíciles por varios factores, la desconfianza de las otras mujeres, la falta de apoyo comunitario pues toca laborar con las uñas, además la falta de educación, la persecución de los hombres que son quienes quieren manejarlo todo. Cuenta que Manejó la casa de la mujer (oficina de inclusión social)	
	Lo que representa el hábitat para las mujeres afro (pág 47)		Para los afro y en especial para las mujeres negras, es de suma importancia el hábitat, porque en éste, se configura la interacción entre el ser humano y el medio ambiente como construcción social, lo cual es un factor de identidad, cohesión y pertenencia;	
	Descripción de la mujer negra. Tomasa Medrano Ramos, Presidenta de la Red Kambiri, (pág 61... y ...62)		Tomasa Medrano Ramos, Presidenta de la Red Kambiri, define a la mujer negra como guerreras, valerosas, que no se deja, es expresiva, emotiva, está 24/7 al lado del enfermo, busca hasta los últimos recursos para salvar a su familiar, no decaen, buscan la naturaleza, todos los recursos son para ayudar, somos las guardianas de la cultura y hacemos despertar a las que están dormidas... ...argumenta que los peinados afros son históricos, pues representan la ruta de libertad que nos trazaron en su cabellos, mostraron vías, turas a seguir, llevaron frutas para fomentar la agricultura y la supervivencia en los palenques a donde huían de la esclavitud;	
	Pensamiento de mujeres afro colombianas (pág 189 art)		Tal como lo propone Betty Lozano (2010) en su estudio «Un acercamiento a los procesos de construcción de pensamiento propio de las mujeres negras colombianas: Aportes a un feminismo negro decolonial», existe la necesidad entre las mujeres afrodescendientes en Colombia de evidenciar «propuestas subversoras del orden social que las oprime de diferentes formas en razón de su condición racializada y de pobreza» (p.8). La investigadora presenta reflexiones y reconstrucciones que permiten establecer nuevas categorías para una decolonialidad del feminismo donde se evidencien el pensamiento y las voces de las mujeres negras colombianas, para comprender desde allí su realidad y proponer "otras" alternativas a «los ideales de modernidad» (p. 22) Para el caso de las mujeres afrodescendientes investigadoras de Colombia, el estudio de Tania Perez y Daniela Botero (2013) presenta la	

	A	B	C	D	E
1	MATRIZ DE ANALISIS				
3	CATEGORIA	CODIGO	FICHA #	SUB-CODIGO	FRAGMENTO - CITA DE REFERENCIA
4	MUJER EN EL URABÁ	Problemática de empleo de la mujer en Turbo (pág 14)	7.0		Los resultados de la sistematización de estos instrumentos permitieron detectar algunas situaciones críticas estructurales, como el desempleo y/o las pocas oportunidades de un trabajo digno (con seguridad social, sueldos acordes a la labor/experiencia y estabilidad laboral)
5		Problemática de empleo de la mujer en Turbo (pág 15)			...Igualmente, y de manera específica manifestaron dificultades en el acceso a una educación de calidad; problemas de identidad por ser mujer, negra y pobre; limitadas posibilidades de uso de información y tecnología, pocos espacios de participación ciudadana y de representación en los órganos de poder político, pues las mujeres no votan por mujeres, sino que le sirven de escalera y trampolín a los hombres, los cuales continúan legislando sin tener en cuenta sus condiciones particulares.
6		Conformación de escuela de liderazgo en Turbo (pág 54... y ...30)			El lanzamiento de la Escuela de Liderazgo de Mujeres Afrocolombianas del Distrito de Turbo se efectuó el 21 de mayo de 2022, la fecha fue escogida a propósito para conmemorar el día de la herencia africana conocida como el día de la Afrocolombianidad. Este día se conmemora como homenaje a la abolición de la esclavitud en Colombia el 21 de mayo de 1851. Es un día que visibiliza la fuerza moral y espiritual, que reivindica la identidad cultural en memoria de los antepasados que sobrevivieron a los crueles tiempos de la esclavitud. ... En este primer momento, se priorizó junto con las mujeres afrodescendientes provenientes de varios sectores marginados de Turbo sobre las necesidades más apremiantes acciones, quienes pronosticaron lo que sucedería a futuro sino se modificaba la situación problemática, permitiéndoles establecer posibles. Este diagnóstico implicó indagar sobre la existencia de políticas públicas locales y/o regionales de inclusión social étnica dirigidas a mujeres; las estrategias de acción entre entidades gubernamentales y líderes comunitarias; las experiencias previas organizativas de mujeres negras en la subregión, y la creación de otras Escuelas de Liderazgo en
7		Algunas organizaciones de mujeres afro en Turbo (pág 31)			En el Distrito de Turbo, existen experiencias organizativas de mujeres afrodescendientes, como: Red Nacional de Mujeres Afrocolombianas de Colombia Kambiri, y cuya directora nacional reside en Turbo Realizan actividades de formación y participación política, emprendimientos, acompañamiento a las mujeres en la reivindicación de sus derechos. Tiene 20 años de existencia y la conforman 2.000 mujeres ubicadas en los departamentos de Chocó, Valle del Cauca, 32 Antioquia, Guajira, Santander de Quilichao, entre otros departamentos. Dentro de sus principales objetivos está velar por la promoción, organización, participación y desarrollo de las mujeres afrocolombianas, a través de la comunicación permanente, difusión y defensa de sus derechos basados en los principios de solidaridad y equidad. Así mismo, llevar la representación y la vocería de las mujeres afro a nivel nacional e internacional, ante las instituciones del gobierno y entidades privadas para desarrollar sus procesos de participación y promoción
8		Imposibilidad en el campo laboral, discriminación por ser pobre(pag 38) Entrevista 3: Profesora Carmen Lucía Arroyo González (8 de octubre de 2021)			tienen ni el uniforme, van descalzos, y "mal presentados" de acuerdo a las reglas del colegio. En calidad de docente, realiza con los estudiantes bazares con las personas que más tienen, para recolectar para los que no tienen nada. Sobre la discriminación laboral de las mujeres afro, considera que en el territorio no hay fuentes de empleo para mujeres ni mestizas ni afro, el desempleo es muy elevado y eso explica la delincuencia y prostitución en menores de edad
		Organización de las mujeres desde los			mujeres han tenido un rol protagónico en la organización a favor de la defensa de sus derechos y los procesos de verdad, justicia y

estableció aproximaciones que permiten revisar construcciones históricas y culturales en torno a los roles que se le han asignado a las mujeres

MATRIZ DE ANALISIS				
CATEGORIA	CODIGO	FICHA #	SUB-CODIGO	FRAGMENTO - CITA DE REFERENCIA
MUJER	Voto femenino en Colombia (pág 24)	8.0		En 1853 en Vélez (Santander) se promulga por primera vez en la Constitución Política de esa provincia, el derecho de las mujeres a elegir y ser elegidas; pero curiosamente en Colombia, solo “hasta el Acto Legislativo No.3 de 1954” se establece el voto femenino, anticipándose apenas a cuatro países del área, pues los demás ya lo habían institucionalizado.
	Importancia de organizarse (pág 25)			Diana Angulo (2017) afirma sobre la importancia que en las organizaciones sociales se generen procesos de “acción colectiva desde la interseccionalidad y la sororidad para el fortalecimiento político comunitario” (p.11).
	Inequidad de genero en contexto de fragilidad (pág 7 art)	8.1		Cada elemento que define un contexto de fragilidad puede ser visto desde el enfoque de género; en los estudios sobre la fragilidad, el análisis de la inequidad de género permite observar el nivel de garantía de derechos e inclusión. La inequidad de género, las normas sociales alrededor del ser hombre y ser mujer, así como las violencias basadas en género, pueden ser causa o síntoma de la fragilidad. Las normas sociales que reproducen inequidades de género hacen lo propio con las condiciones de fragilidad, violencia y conflicto en un territorio, y agudizan sus impactos en poblaciones específicas. Esas normas juegan un rol en la continuidad de la fragilidad pues son la base de relaciones desiguales e inequitativas.
	Papel domestico de la mujer (pág 189 art)	8.2		A pesar de que las mujeres ahora tienen más responsabilidades y que las cargas económicas en el hogar se han equilibrado, buena parte de las responsabilidades domésticas (v. gr. cuidado de familiares y del hogar) todavía recaen sobre ellas. (Palermo, 2006; Lamus, 2010; Lozano, 2010; Manni, 2010; Serret, 2011; Pérez, 2013; Pérez y Botero, 2013)
	Diferencia entre género y feminismo (pág 189 art)			Gabriela Castellanos (2011), a través del estudio «Epistemologías de género en Colombia», indagó sobre la categoría misma de género y estableció aproximaciones que permiten revisar construcciones históricas y culturales en torno a los roles que se le han asignado a las mujeres y a los hombres; además de retomar y reconocer el impacto que las jerarquizaciones tienen sobre lo institucional, lo normativo y lo simbólico. Por otro lado, la autora plantea la distinción entre género y feminismo. El primero, entendido como una categoría de análisis y comprensión de la realidad, y el segundo, entendido como un movimiento social que busca empoderar el pensamiento de mujer como sujeto histórico y político. Además, la autora establece las influencias y los impactos que han tenido los aportes feministas en los estudios de género en torno a la comprensión y la significación de lo que conforma lo femenino y lo masculino.
	Inicio de los feminismos desde una mirada eurocéntrica (pág 189 art)			Los comienzos del feminismo se dan a partir de las reflexiones realizadas por mujeres blancas europeas de clase alta y media que luchan por la igualdad, homogenizando las condiciones, necesidades y opresiones de todas las mujeres (Lozano, 2010, 2016; Castellanos, 2011). Este aspecto se convirtió en punto de análisis y discusión entre quienes no se han sentido identificadas con las razones de lucha y movilización política establecidas por las mujeres europeas. De allí surgen nuevas posturas de reflexión y acción feministas que promueven ejercicios contextualizados (Lozano, 2010, 2016; Pérez, 2010; Cabnal, 2010).
Categoría mas relevante como desventaja para estudiar es el género, por encima de la raza o la clase social (pág 190 art)			Con una perspectiva diferente, Ana Buquet (2012) realiza un estudio en México con el objetivo de develar las problemáticas que enfrentan las mujeres para avanzar en sus trayectorias académicas como consecuencia de distintas manifestaciones del ordenamiento de género en la educación superior. La autora establece que a pesar de la relación entre diferentes marcadores de diferencia, como la raza, la edad y la clase, la categoría que más suscita desventajas en los procesos de educación es el ser mujer (Buquet, 2012). Este aspecto se ratifica con planteamientos desarrollados por diferentes estudios en Colombia (Viáfara, Estacio, y González, 2010; Sánchez, 2011; Viáfara & Serna, 2015), que a pesar de no establecer una conceptualización o definición desde la interseccionalidad —y por medio de análisis econométricos—,	

A	B	C	D	E
MATRIZ DE ANALISIS				
CATEGORIA	CODIGO	FICHA #	SUB-CODIGO	FRAGMENTO - CITA DE REFERENCIA
PARTICIPACIÓN POLÍTICA	Invitación de líderesa Yolanda Castro Berrio a las mujeres afro a participar de la política las mujeres afro (pág 65)	9.0		La ponencia de la líderesa Yolanda Castro Berrio, fue sobre el clamor que existe en la población que pide que sean las líderesas las que asuman la administración de los municipios, es menester dejarnos seducir por la política como espacio de derecho, participación y visibilidad a los cuales acceden muy pocas mujeres debido a los mitos que nos han sembrado, a los miedos y en ocasiones a la falta de preparación, pero ya es hora, ya es el momento y estoy dispuesta asumir las riendas de este distrito si las mujeres me apoyan, porque mujeres, somos mayoría, despojémonos de los complejos que existen precisamente para evitar que lleguemos a las 66 posiciones de poder, para cambiar las injusticias, para cambiar la opresión, para promover el desarrollo de nuestras localidades, para que dé una vez por todas las mujeres jóvenes sean valoradas, los niños y niñas reciban el trato que merecen valorando su género como don de Dios, les pregunta Mujeres ¿creen que pueden decidir? porque e invita a todas las mujeres a decidirse ya, pues "las mujeres tenemos las capacidades para manejar todos los ámbitos de la sociedad, teniendo La intervención del Diputado de Antioquia Dafflis Enrique Romaña Mena, además de haber rezado el padre nuestro en latín, invita a las mujeres a unimos como afrocolombianos de Urabá, dice que "la discriminación a la que he sido sometido en la Asamblea Departamental es irracional, por el hecho de ser el único diputado afro (negro), ha sido demasiado marcado el rechazo, me han negado la palabra, mis proposiciones son archivadas o relegadas al último momento para no discutir las ni aprobarlas, mis propuestas para nombrar personal que me apoye, ha sido dilatado y me ha tocado trabajar prácticamente solo, ante ese panorama, he tenido que alzar voz de protesta en plena sesión, tildándome de racista, porque les he dicho la verdad escuetamente; esto me ha limitado para colaborar a la región.
	Discriminación en la Asamblea departamental de Antioquia por raza (pág67)			Uno de los propósitos de algunas de las mujeres que conforman la organización, es tener la oportunidad de llegar a espacios de toma de decisiones dentro del proceso político comunitario que desarrollan, pues la queja y la pregunta constante es ¿por qué no puede haber mayoría de mujeres en los concejos municipales, en las asambleas, en las alcaldías?, y en efecto es un tema que debe trabajarse con las mujeres de la Escuela, para que ellas puedan superar las barreras que impiden acceder a estos sitios de poder, al respecto Angulo Ramírez Diana (2017) dice: Lo que sucede son fenómenos que venimos arrastrando desde nuestras ancestras y aún no se han roto esas cadenas que nos impiden vernos como sujetas de cambio y opinión, otro factor es que las mujeres no valoran a la mujer, no valora el trabajo de otra mujer. (p.43) Pero existe otro factor importante que es parte de la corrupción en la que nos hemos embarcado también las mujeres y es que las comunidades siguen pensando en lo que va a dar el candidato y buscando su interés individual y no a nivel comunitario.
	Escasa participación de la mujer en espacios políticos (pág 75)			solo aspiran tres candidatas a la Alcaldía distrital. Aunque se hicieron grandes esfuerzos para unimas a fin de que pudieran ser 7/6 una alternativa de poder, no fue posible por prejuicios y porque detrás de ellas existen movimientos liderados por hombres que aportan a la campaña económicamente, lo que las divide.
	Candidatas a alcaldía de Turbo (pág 75)			El fortalecimiento ciudadano favorece el conocimiento de la participación, la importancia de este ejercicio de ciudadanía de parte de la mujer y la incidencia política que les permite conjugar la visión del desarrollo individual articulado con los factores presentes en la sociedad, abre las posibilidades a la ciudadana de incursionar en los espacios de decisión e incidir en la transformación de la cultura política de su territorio. El fortalecimiento ciudadano es una contribución en la búsqueda de la igualdad de género, del empoderamiento de la mujer en general y la reducción de las desigualdades.
	Fortalecimiento ciudadano importante para la búsqueda de igualdad de género (pag 80)			

	A	B	C	D	E
1	MATRIZ DE ANALISIS				
2					
3	CATEGORIA	CODIGO	FICHA #	SUB-CODIGO	FRAGMENTO - CITA DE REFERENCIA
4	URABÁ ANTIOQUEÑO	Iniciativa de trabajo con comunidades (pág 4 art)	10.0		Durante este año, la Fundación Ideas para la Paz (FIP), con apoyo del International Development Research Centre de Canadá (IDRC), desarrollaron la estrategia La Incubadora, un espacio de encuentro e intercambio de saberes para la generación colectiva de conocimiento y la transformación de las condiciones de fragilidad. Esta iniciativa se ha desarrollado territorialmente con el apoyo de la Asociación Mujeres del Plantón del Urabá
5		Características de un contexto frágil (pág 7 art)			En un territorio frágil, confluyen riesgos asociados a la baja capacidad estatal, la precaria situación socioeconómica de la población, los altos índices de violencia social y el desarrollo de dinámicas ilegales, que tienen un impacto directo en las dimensiones económicas, políticas, sociales, ambientales y de seguridad como la corrupción, desigualdad, narcotráfico y migración.
6		Importancia de compartir experiencias para minimizar riesgos en contextos frágiles (pág 7 art)			La perspectiva de la fragilidad permite identificar no solo factores de riesgo, sino también expresiones de resiliencia (entendida como los recursos y capacidades locales para afrontar, mitigar y gestionar estos riesgos). La fragilidad responde a variables de orden social, comunitario e incluso cultural, por lo que su mitigación implica el trabajo colectivo en escenarios como el familiar, comunitario e institucional. En este sentido, potenciar y fortalecer las distintas experiencias y expresiones de resiliencia es una oportunidad para transformar condiciones de fragilidad territorial.
7		Disminución del conflicto a partir de la desmovilización (pág 10 art)			En el Urabá antioqueño las acciones del conflicto disminuyeron su intensidad desde la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), a principios de la década del 2000, pero la violencia se ha transformado en un contexto en el que predomina un actor armado ilegal, en particular las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC). En materia de desarrollo, en la región han persistido brechas socioeconómicas que contrastan con las apuestas de desarrollo agroindustrial.
8		Expresiones de la fragilidad territorial en el Urabá (pág 10 art)			En el Urabá antioqueño la fragilidad territorial se ha expresado en, al menos, tres dinámicas generales: <ul style="list-style-type: none"> • Ha sido escenario de diferentes momentos de orden y regulación por parte de actores armados a lo largo del conflicto, alrededor del control de las economías ilegales, un elemento que persiste en la actualidad. En la región se han normalizado patrones de violencia y modalidades de control que han conducido a la tolerancia social frente a la violencia y la explotación sexual de mujeres y niñas. • Hay un contraste entre el desarrollo económico e industrial de los municipios del Eje Bananero y las condiciones de vulnerabilidad de las poblaciones ubicadas en zona rural, lo que se ha expresado en necesidades básicas insatisfechas y limitaciones de acceso a servicios de justicia. Las mujeres han enfrentado brechas socioeconómicas que se evidencian en la falta de acceso a recursos y empleabilidad laboral, así como dependencia económica. Brechas que se profundizan en zonas rurales y en mujeres afrodescendientes e indígenas. • No obstante, en este contexto se han acumulado experiencias de resiliencia y organización social frente a las fragilidades territoriales. Desde la década del 90, los liderazgos de mujeres han tenido un rol protagónico en la organización a favor de la defensa de sus derechos y los procesos de verdad, justicia y reparación.
		Transformación de la violencia en el Urabá (pág 11 art)			El Acuerdo de Paz se ha encontrado en la región con legados y transformaciones generadas tras la desmovilización de las AUC. Si bien hubo cambios positivos, persisten problemáticas como la violencia urbana y el control armado en las zonas rurales. Esto ha contribuido a una percepción de que las violencias persisten en el territorio, pero que se han ido transformando. Esta región se ha caracterizado por el predominio de organizaciones armadas ilegales que han efectuado prácticas de control y regulación social, afectando particularmente a jóvenes, mujeres y niñas, con la vinculación a redes de microtráfico, el control armado en zona rural y explotación sexual a través de redes a su servicio. La reconfiguración de estructuras de crimen organizado luego de la desmovilización de las
<p>< > ... 7. MUJER EN EL URABÁ 8. MUJER 9. PARTICIPACIÓN POLÍTICA 10. URABÁ ANTIOQUEÑO 11. FINALID. ... + :</p>					

	A	B	C	D	E
1	MATRIZ DE ANALISIS				
3	CATEGORIA	CODIGO	FICHA #	SUB-CODIGO	FRAGMENTO - CITA DE REFERENCIA
4	METODOLOGÍAS	La entrevista (pág 118 art)	12.0		Esta investigación es de tipo cualitativo y como técnica para obtener la información se utilizó la entrevista. Esta sirve para estimular el flujo de datos y consiste en comprender los hechos y las percepciones desde el punto de vista del entrevistado para dimensionar los significados de sus experiencias vitales (Álvarez-Gayou, 2003; Woods, 1987).
5		Análisis de la información (pág 119 art)			Para este análisis, se hizo una triangulación de los datos, técnica que permite la articulación de toda la información obtenida en la investigación para obtener una comprensión más clara del problema estudiado (Taylor y Bogdan, 1987). De esta manera, se tabularon los datos relacionados con las características de la población participante para luego caracterizarlos. Posteriormente, se leyó la información obtenida en las entrevistas a los docentes. A partir de ahí, se codificaron los datos; en particular, se reunieron y analizaron aquellos que se refieren a un tema, concepto e idea común (Taylor y Bogdan 1987; Álvarez-Gayou 2003; Fernández, 2006). Este procedimiento dio origen a una matriz de análisis compuesta por seis categorías: dificultades relacionadas con el contexto social; dificultades relacionadas con el sistema educativo; dificultades en el contexto rural; estrategias; resultados, y retos del docente y de la institución educativa. Esto se complementó con varias subcategorías por cada una, con el fin de identificar los hallazgos principales. Por último, para presentar los resultados, los datos se analizaron a la luz de la información cualitativa obtenida en las entrevistas a los docentes.
5		Teoría de la complejidad en el enfoque interseccional (Teoría de sistemas) (pág 133 art)			Luego se retomaron elementos cruzados e interseccionales de estas y otras categorías emergentes. Esta apuesta teórica retoma procesos y conceptualizaciones diseñadas a partir de la teoría de la complejidad, que enriquecen las comprensiones interseccionales en tanto que muestran las diferencias entre los sistemas y el entorno; pone en evidencia que un sistema no necesariamente debe saturar un contexto; expone los sistemas como dinámicos y cambiantes, pues no se anclan ni permanecen estáticos; se enfoca en las dinámicas y en las actividades que emergen de la interacción de los sujetos en los contextos determinados; e introduce la importancia de los pequeños eventos como desestabilizadores para los sistemas y pasa de una perspectiva jerarquizada de los sistemas a una coevolución permanente entre ellos (Walby, 2003, 2007).
7		Investigación cualitativa (pág 133 art)			El corte naturalista, intensivo y en profundidad de la perspectiva metodológica cualitativa permitió un acercamiento a las experiencias de mujeres negras afrodescendientes en sus contextos sociales cotidianos; además de privilegiar el análisis de la información en términos descriptivos, interpretativos y comprensivos de los datos en momentos y lugar determinados (Deslauriers, 2004)
					El corte naturalista, intensivo y en profundidad de la perspectiva metodológica cualitativa permitió un acercamiento a las experiencias de mujeres negras afrodescendientes en sus contextos sociales cotidianos; además de privilegiar el análisis de la información en términos descriptivos, interpretativos y comprensivos de los datos en momentos y lugar determinados (Deslauriers, 2004)

MATRIZ DE ANALISIS				
CATEGORIA	CODIGO	FICHA #	SUB-CODIGO	FRAGMENTO - CITA DE REFERENCIA
CONCEPTOS	Definición de eurocentrismo (pág 137 art	13.0		El eurocentrismo es una forma de «creencia en la superioridad de los valores propios y a la vez, como conjunto de características, formas y modos de validez universales» (Busso, 2014, p.1), que da lugar a la hegemonía del pensamiento surgido en Europa, específicamente en cuatro países: Italia, Francia, Inglaterra y Alemania (Grosfoguel, 2013); y que funciona en el territorio europeo, pero trasciende a nivel mundial (Busso, 2014).
	Definición de racismo por la RAE (pág 2 art)			El diccionario de la RAE, en un resumen conceptual, define racismo como la exacerbación del sentido racial de un grupo étnico que suele motivar "la discriminación o persecución" de otro u otros con los que convive. Entonces, según las definiciones del diccionario para que haya racismo, debe haber la connotación violenta, es decir, agredir físicamente, o discriminar de manera verbal de manera pública un sentimiento negativo y denigrante hacia un grupo étnico.
	Definición de estereotipo (pág 2 art	13.1		Ashmore y Del boca (ctd en Legal y Delouvé 9), definen el estereotipo como un conjunto de creencias sobre un grupo social compartidos y aprendidos en un ambiente social como la familia, los amigos, los medios de comunicación y la sociedad. Badad (ctd en Legal et Delouvé 15) afirma que muchos estereotipos pueden tener un fondo de verdad o rasgos de verdad, así no todos los estereotipos serían juicios o opiniones inexactas.
	Definición de prejuicio (Diferencia entre estereotipo y prejuicio pág 2 art)			Benbasse define prejuicios como juicios a priori, en su uso ordinario, los prejuicios se pueden dirigir sobre la moral o la conducta de una persona o de un grupo, juzgándola a partir de aquello que se cree invariable en su personalidad (555). Allport (ctd en Legal y Delouvee 15) entienden el prejuicio como una actitud negativa o una predisposición a adoptar un comportamiento negativo hacia un grupo a partir de exageraciones o ideas recibidas. Por lo tanto, los prejuicios son la predisposición a reaccionar desfavorablemente frente a una persona, mientras que el

ANEXO A-6

Formato de consentimiento informado

Consentimiento Informado

Yo, _____, titular del documento de identidad N° _____, Declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada ".....", éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la investigadora.

Entiendo que este estudio será efectuado en el contexto urbano del ~~Municipioxxxxxxx~~ Colombia, y estoy consciente de que mi participación se llevará a cabo en esa localidad mencionada, teniendo como centro de adscripción la institución educativa en la cual laboro en la actualidad, respetando el horario de la jornada vespertina. Mi función consistirá en responder la entrevista dentro del tiempo convenido con la investigadora. Se me han explicado que la información registrada será confidencial y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie o un nombre falso, lo cual significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y tampoco existirá retribución financiera por mi participación en este estudio. La información aportada podrá beneficiar a la sociedad, en virtud de la investigación que se está llevando a cabo.

Así mismo, podré negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin explicación de causa ni consecuencias negativas para mí.

Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Nombre, apellido y firma del participante:

Nombre, apellido y firma del investigador:

Fecha:

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, favor contactar a través del correo electrónico -----, o por el número telefónico

**ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
(PADRES O RESPONSABLES)**

Yo _____, documento de ciudadanía N° _____, acepto que mi hijo/a _____ participe voluntaria y anónimamente en la investigación titulada: _____, dirigida por la _____, Doctorante de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL. El estudio será financiado por la investigadora. Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio, así como del tipo de participación que se le solicitará a mi hijo/a.

Declaro haber sido informado/a de que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para la salud física o mental, la misma es voluntaria y puedo negar su participación o retirarlo en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Expreso saber que la información entregada será tendrá un uso confidencial y anónimo, la misma será analizada por los investigadores sin identificar las respuestas y opiniones de modo personal.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando en poder de cada una de las partes.

Nombre Usuario/a

Nombre de la Investigadora

Firma

Firma

Fecha: _____

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a la Mg. _____, Celular: _____, Correo electrónico: _____.

Agradezco desde ya su colaboración y le saludo cordialmente.

Mg. _____

Consentimiento informado dirigido a los Directivos y Docentes

Apreciado Docente/Directivo:

Ante todo reciba un cordial saludo, me es grato dirigirme a usted respetuosamente, con la finalidad de presentarme, soy Doctorante de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL. Actualmente realizo una investigación que tiene como propósito general: Colombia.

Usted ha sido seleccionado (a) para participar voluntaria y anónimamente en esta investigación. En tal sentido, requiero de su aceptación y autorización para poder realizarle entrevistas relacionadas con el estudio.

Nombre y Apellido:

Firma:

Agradecido por su colaboración.

Atentamente,

.....
Investigadora

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a la Mg., Celular:, Correo electrónico:

Agradezco desde ya su colaboración y le saludo cordialmente.

Mg.

ANEXO A-7
Consentimientos firmados

Consentimiento Informado

Yo, _____, titular del documento de identidad N° _____, Declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada "Teoría socio-educativa para la promoción de la participación política de la mujer rural afrodescendiente en los corregimientos Belén y Balsilla del municipio San Juan de Urabá", éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la investigadora.

Entiendo que este estudio será efectuado en el contexto rural del municipio San Juan de Urabá Colombia, y estoy consciente de que mi participación se llevará a cabo en esa localidad mencionada, teniendo como centro de adscripción la institución educativa del corregimiento cercano al lugar donde resido en la actualidad, respetando el horario de la jornada vespertina. Mi función consistirá en responder la entrevista dentro del tiempo convenido con la investigadora. Se me han explicado que la información registrada será confidencial y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie o un nombre falso, lo cual significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y tampoco existirá retribución financiera por mi participación en este estudio. La información aportada podrá beneficiar a la sociedad, en virtud de la investigación que se está llevando a cabo.

Así mismo, podré negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin explicación de causa ni consecuencias negativas para mí.

Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Nombre, apellido y firma del participante: _____

Nombre, apellido y firma del investigador: _____

Fecha: 20-09-2023
Miércoles

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, favor contactar a través del correo electrónico yulyandro@gmail.com, o por el número telefónico 3113773486

**ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
(PADRES O RESPONSABLES)**

Yo [redacted] documento de ciudadanía
Nº [redacted] acepto que mi hijo/a [redacted] participe voluntaria
y anónimamente en la investigación titulada: **Teoría socio-educativa para la promoción de la
participación política de la mujer rural afrodescendiente en los corregimiento Belén y Balsilla del
municipio San Juan de Urabá**, dirigida por la Mg Yuly Andrea Ramírez Osorio, Doctorante de la
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL. El estudio será financiado por la
investigadora. Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio, así
como del tipo de participación que se le solicitará a mi hijo/a.
Declaro haber sido informado/a de que la participación en este estudio no involucra ningún daño
o peligro para la salud física o mental, la misma es voluntaria y puedo negar su participación o
retirarlo en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Expreso saber que la información entregada tendrá un uso confidencial y anónimo, la misma será
analizada por los investigadores sin identificar las respuestas y opiniones de modo personal.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando en poder de cada una de las partes.

Nombre Usuario/a

[redacted]

Firma

[redacted]

YULY ANDREA RAMÍREZ OSORIO

Nombre de la Investigadora

[redacted]

Firma

[redacted]

Fecha: 20-09-2023
Miércoles

Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a
la Mg. Yuly Andrea Ramírez Osorio, Celular: 3113773486 Correo electrónico:
yulyandro@gmail.com

Agradezco desde ya su colaboración y le saludo cordialmente.

Mg. Yuly Andrea Ramírez Osorio

Consentimiento Informado

Yo, [REDACTED], titular del documento de identidad N° [REDACTED], Declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada "Teoría socio-educativa para la promoción de la participación política de la mujer rural afrodescendiente en los corregimientos Belón y Balsilla del municipio San Juan de Urabá", éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la investigadora.

Entiendo que este estudio será efectuado en el contexto rural del municipio San Juan de Urabá Colombia, y estoy consciente de que mi participación se llevará a cabo en esa localidad mencionada, teniendo como centro de adscripción la institución educativa del corregimiento cercano al lugar donde resido en la actualidad, respetando el horario de la Jornada vespertina. Mi función consistirá en responder la entrevista dentro del tiempo convenido con la investigadora. Se me han explicado que la información registrada será confidencial y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie o un nombre falso, lo cual significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y tampoco existirá retribución financiera por mi participación en este estudio. La información aportada podrá beneficiar a la sociedad, en virtud de la investigación que se está llevando a cabo.

Así mismo, podré negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin explicación de causa ni consecuencias negativas para mí.

Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Nombre, apellido y firma del participante: [REDACTED]

Nombre, apellido y firma del investigador: [REDACTED]

Fecha: 20-09-2023
Miguel

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, favor contactar a través del correo electrónico yulyandro@gmail.com, o por el número telefónico 3113773486

Consentimiento Informado

Yo, [REDACTED], titular del documento de identidad N° [REDACTED] Declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada "Teoría socio-educativa para la promoción de la participación política de la mujer rural afrodescendiente en los corregimientos Belén y Balsilla del municipio San Juan de Urabá", éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la investigadora.

Entiendo que este estudio será efectuado en el contexto rural del municipio San Juan de Urabá Colombia, y estoy consciente de que mi participación se llevará a cabo en esa localidad mencionada, teniendo como centro de adscripción la institución educativa en la cual laboro en la actualidad, respetando el horario de la jornada vespertina. Mi función consistirá en responder la entrevista dentro del tiempo convenido con la investigadora. Se me han explicado que la información registrada será confidencial y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie o un nombre falso, lo cual significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y tampoco existirá retribución financiera por mi participación en este estudio. La información aportada podrá beneficiar a la sociedad, en virtud de la investigación que se está llevando a cabo.

Así mismo, podré negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin explicación de causa ni consecuencias negativas para mí.

Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Nombre, apellido y firma del participante: [REDACTED]

Nombre, apellido y firma del investigador: [REDACTED]

Fecha: 21-09-23

JUNCO

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, favor contactar a través del correo electrónico yulyandro@gmail.com, o por el número telefónico 3113773486

Consentimiento Informado

Yo, _____, titular del documento de identidad N° _____, Declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada "Teoría socio-educativa para la promoción de la participación política de la mujer rural afrodescendiente en los corregimientos Belén y Balsilla del municipio San Juan de Urabá", éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la investigadora.

Entiendo que este estudio será efectuado en el contexto rural del municipio San Juan de Urabá Colombia, y estoy consciente de que mi participación se llevará a cabo en esa localidad mencionada, teniendo como centro de adscripción la institución educativa del corregimiento cercano al lugar donde resido en la actualidad; respetando el horario de la jornada vespertina. Mi función consistirá en responder la entrevista dentro del tiempo convenido con la investigadora. Se me han explicado que la información registrada será confidencial y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie o un nombre falso, lo cual significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y tampoco existirá retribución financiera por mi participación en este estudio. La información aportada podrá beneficiar a la sociedad, en virtud de la investigación que se está llevando a cabo.

Así mismo, podré negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin explicación de causa ni consecuencias negativas para mí.

Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Nombre, apellido y firma del participante: _____

Nombre, apellido y firma del investigador: _____

Fecha: 21-09-2023

Juaco

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, favor contactar a través del correo electrónico yulyandro@gmail.com, o por el número telefónico 3113773486

Consentimiento Informado

Yo, [REDACTED], titular del documento de identidad N° [REDACTED] Montería, Declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada "Teoría socio-educativa para la promoción de la participación política de la mujer rural afrodescendiente en los corregimientos Belén y Balsilla del municipio San Juan de Urabá", éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la investigadora.

Entiendo que este estudio será efectuado en el contexto rural del municipio San Juan de Urabá Colombia, y estoy consciente de que mi participación se llevará a cabo en esa localidad mencionada, teniendo como centro de adscripción la institución educativa en la cual laboro en la actualidad, respetando el horario de la jornada vespertina. Mi función consistirá en responder la entrevista dentro del tiempo convenido con la investigadora. Se me han explicado que la información registrada será confidencial y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie o un nombre falso, lo cual significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y tampoco existirá retribución financiera por mi participación en este estudio. La información aportada podrá beneficiar a la sociedad, en virtud de la investigación que se está llevando a cabo.

Así mismo, podré negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin explicación de causa ni consecuencias negativas para mí.

Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Nombre, apellido y firma del participante: [REDACTED]

Nombre, apellido y firma del investigador: [REDACTED]

Fecha: 21-09-2023
Jueves

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, favor contactar a través del correo electrónico yulyandro@gmail.com, o por el número telefónico 3113773486

Consentimiento Informado

Yo, [REDACTED], titular del documento de identidad N° [REDACTED], Declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada "Teoría socio-educativa para la promoción de la participación política de la mujer rural afrodescendiente en los corregimientos Belén y Balsilla del municipio San Juan de Urabá", éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la investigadora.

Entiendo que este estudio será efectuado en el contexto rural del municipio San Juan de Urabá Colombia, y estoy consciente de que mi participación se llevará a cabo en esa localidad mencionada, teniendo como centro de adscripción la institución educativa del corregimiento cercano al lugar donde resido en la actualidad, respetando el horario de la jornada vespertina. Mi función consistirá en responder la entrevista dentro del tiempo convenido con la investigadora. Se me han explicado que la información registrada será confidencial y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie o un nombre falso, lo cual significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y tampoco existirá retribución financiera por mi participación en este estudio. La información aportada podrá beneficiar a la sociedad, en virtud de la investigación que se está llevando a cabo.

Así mismo, podré negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin explicación de causa ni consecuencias negativas para mí.

Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Nombre, apellido y firma del participante: [REDACTED]

Nombre, apellido y firma del investigador: [REDACTED]

Fecha: 21-09-2023
Jueves

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, favor contactar a través del correo electrónico yulyandro@gmail.com, o por el número telefónico 3113773486

ANEXO A-8

Fotografías entrevista en profundidad



Entrevista N6



Entrevista I4

ANEXO A-9

Análisis de entrevistas por propósitos

A PROPOSITO	B PREGUNTA	C
INTRODUCCIÓN	1. En dónde nació 2. Año de nacimiento 3. ¿En qué municipio, corregimiento vive actualmente? 4. ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en este municipio, corregimiento? 5. ¿Qué grado de escolaridad tiene? 6. ¿Hace cuánto tiempo ejerces el cargo que tienes actualmente? 11. Describe con características generales la población del contexto en el que vives o trabajas	
1. Describir la dinámica política en el Urabá Antioqueño durante los últimos 30 años	10. Puedes hacer una descripción acerca del Urabá Antioqueño, ¿qué conoces acerca de su historia? 13. ¿Qué posibilidades u oportunidades consideras que tienen las mujeres del contexto para participar en las decisiones que se toman socialmente?	
2. Interpretar la percepción que tienen las mujeres de los corregimientos Belén y Balsilla acerca de los patrones de discriminación que impiden su accionar como ciudadana	12. ¿Qué problemáticas consideras son las que enfrentan principalmente las mujeres del contexto en el que vives o trabajas? 14. ¿Qué dificultades consideras que se le presentan a las mujeres del contexto para participar en las decisiones que se toman socialmente? 15. ¿Consideras que en el corregimiento hay discriminación hacia las mujeres, por qué, de qué manera? 18. ¿Cómo ha sido el apoyo de los hombres a la participación de las mujeres en las decisiones que se toman en tu contexto? 19. ¿Cómo ha sido el apoyo entre mujeres para participar en las decisiones que se toman en el contexto?	
3. Analizar las prácticas de participación política de la mujer rural, con base en las prácticas no tradicionales de ciudadanía, específicamente en los	16. De qué manera consideras que participan las mujeres en el contexto (cultural, política, económica, educativamente) 17. ¿Qué ha sido lo más aportante de las mujeres de tu comunidad en las decisiones que se han tomado en ella? 20. ¿Cómo ha sido tu participación en las decisiones que se toman en tu contexto?	
4. Conocer la percepción que tienen las mujeres acerca de la función que desempeña la escuela en la participación política de las mujeres que viven en el corregimiento Belén	7. ¿Sabes quién hace parte de la población afrodescendiente? 8. ¿Haces parte de la población afrodescendiente? 9. ¿Tu familia hace parte de la población afrodescendiente? 21. ¿Cómo crees que ha sido la formación política que ha ofrecido la institución educativa a las mujeres de tu comunidad? 22. ¿Es importante la enseñanza escolar acerca de este aspecto de la vida social? por qué 23. ¿De qué manera podría aportar la institución educativa a la comunidad al fortalecer la formación política de las mujeres que estudian allí?	

A	B	C	D	E	F	G	H	I
			<p>sea la relación con mi papá</p> <p>Entrevistado: ¿ahí está el hijo que queda con la mamá?</p> <p>Entrevistado: sí la relación con mi papá no es, no era pero no era tan pegada. Bueno y fui a los cuatro años de estar viviendo así sí, yo había hablado con él el estivo de acuerdo y fui yo pero yo iba como a seguir viviendo lo mismo como un poquito separados, pero no, me sentí bien con mi papá como mis hermanos que me hacían falta todo eso, bueno eso fue en diciembre un 22 pasó 24 allá me vine un 25, 26 y ya de ahí no fui hasta este año, este año porque o sea yo en las vacaciones yo hablaba con mi papá y me hacían falta mis hermanos y eso y me dijo no vete y fíjate pero yo no fui donde mi papá, sino donde mi abuela que también vive allí en Coveñas me quedo donde mi abuela porque me sentí cómoda en la casa y esto donde vivía mi mamá porque él está ahí y no me sentí cómoda porque ese ambiente de antes que estaba mi mamá de que estaba él mis hermanos bueno me había faltado, entonces me sentí cómoda y me quedaba donde mi abuela, donde mi abuela paterna y él iba allí y levo a mis hermanos que se quedaban con mi papá y pasaron las vacaciones de julio, Julio. Bueno y ahora que tubo un puente o sea lunes festivo me fui un viernes por la tarde y me vine un lunes, ahora tengo más comunicación con mi papá, ahora como como que más juntos y eso.</p> <p>Entrevistado: ¿tienen mejor relación? Qué bueno. Y el papá y mamá sí tienen buena relación?</p> <p>Entrevistado: Bueno, mi papá y ellos cuando se separaron, ellos dejaban así como que siempre estaban discutiendo así separados, discutían mucho, y bueno entonces mi papá le daba a mi mamá o miraba a él para hablar con mis hermanos y siempre terminaba en discusión, ahora este año que yo fui fue que ellos como que volvieron otra vez como que a hablar así pero no es que hablen mucho y eso.</p> <p>Entrevistado: ¿pero han mejorado la relación también?</p> <p>Entrevistado: Un poquito no mucho un poquito, no es que se tengan rabia sino que ellos siempre han estado como en malos momentos como quien dice</p> <p>Entrevistado: Bueno amor y en cuál de esos lugares dice usted que le ha gustado más vivir en plácitas, en Coveñas, en San Juan la parte urbana o en Babilla?</p> <p>Entrevistado: En San Juan, ¿ahí sí por qué? siento como una tranquilidad esa comunidad porque cuando estaba con mi abuela la matena que me tocaba entonces y me tocaba ir a la escuela muy lejos y no tenía la posibilidad de ir en bicicleta, mucho me sentía cansada.</p> <p>Entrevistado: ¿Porque no había bicicleta ni moto en la familia?</p> <p>Entrevistado: No había, y entonces eso por ahí es como muy lejos, y es como bastante como aburrido digo yo, pues como no es mi ambiente así, bueno no me gustó. En Coveñas pues por lo que había pasado con mi papá y tener como ese recuerdo ahí o sea yo nunca estaba de acuerdo con la separación, sí estuve yo estuve de acuerdo con la separación de ellos entonces todavía no he podido como asimilar de que ellos están separados ¿todavía? todavía</p> <p>Pero bueno entonces estando aquí en San Juan yo me siento como que me siento más tranquila, así como un poquito más como quien dice un poquito más de libertad.</p> <p>Entrevistado: ¿porque tiene más acceso a más cosas, puede salir?</p> <p>Entrevistado: todo eso, pero bueno hasta el momento no</p>		<p>hacía es la nocturna porque no la podía hacer distinta por mi trabajo. Todavía me amamos más cuando tuve ese contacto con los alumnos y no fueron adolescentes ya fueron personas adultas porque fue la nocturna, ya eran jóvenes adultos, entonces me gustó mucho, y estuve ahí no solamente los seis meses de práctica estuve trabajando un año completo porque la persona que tenía el área era un sindicalista, ya lo había conocido en el sindicato de maestros, y él pues me dejó ya todo año al frente al grupo, algo que me duró bastante. Terminó mi licenciatura, de ahí mismo, entonces a varios profesores, de ahí mismo ellos, pues yo les digo, bueno, yo no puedo estar aquí ya yo ya terminé mi carrera como yo soy licenciado y aquí solamente pues los cargos eran de secretaria. Entonces, a través del presidente, Domingo Aguilá, que es en estos momentos, el presidente de Fecode, Domingo Aguilá fue mi jefe allí en Ademaccor. Fue a través de él y otros profesores de ADEMACCOR que me conseguieron trabajar en el municipio de San Bernardo del viento, con un programa de la Universidad de Córdoba, Licenciatura en educación infantil. Yo llegué allí a coordinar ese programa. Yo estuve en el programa por un año. Trabajé allí con el secretario de educación, con el jefe de núcleo en ese programa y la Universidad de Córdoba, entonces yo yo estuve de ADEMACCOR como secretaria, para irme a ejercer ese nuevo cargo de coordinadora de ese programa de licenciatura en educación infantil. Allí me adelantaba, la mayoría de las profesoras que ya estaban sindicalizadas, pero normalistas que querían profesionalizar su docencia y salir como licenciada. Ya entonces por eso estaba en esa carrera. Fue una experiencia muy bonita, muy bonita porque allí empecé como ejercer de pronto el liderazgo, a conocer más de educación, a desenvolverme mejor también como persona, a tener ese contacto con los profesores y que como personas muy, de una calidad humana muy bonita. Quedaron muy bonitos recuerdos allá, yo trabajé un año allí, pero antes de finalizar el año, por ahí en septiembre, más o menos, una amiga le avisó a alguien que yo conocía que estaba así en San Juan de Urabá de que en el colegio Uveros se había ido un profesor que daba inglés y ahí había quedado esa vacante. Cuando llego a este contexto, acá yo me recuerdo el contexto de que los profesores eran tendidos en cuenta, no por la idoneidad de ellos, sino por la, por el mismo contexto que había, era como por cómo se digo, por necesidad de servicio.</p> <p>¿Y en qué año fue eso?</p> <p>Eso fue en el año 1997. Que fue cuando llegué acá.</p> <p>¿Y cuando estaba en San Bernardo vivías en San Bernardo o vivías en Montería y viajabas?</p> <p>Yo vivía en San Bernardo. Quiéramos decirnos realmente con el coordinador del programa en la Universidad de Córdoba, pero yo viajaba todos los fines de semana me iba a veces, los fines de semana porque el programa era todo el sábado, pero yo daba informe en secretaria de educación, a empapar cosas nos servían de educación, porque montábamos los eventos allá donde los profesores de esa licenciatura también participaban en todo lo que tenía que ver con educación del municipio entonces yo pasaba mucho allí me quedaba a veces el domingo, el lunes, a veces me quedaba la semana y así, entonces estando allí me hablé de esa vacante y yo, me contactaron con la rectora de ese entonces, la rectora, me dice que le mande la hoja de vida, para Medellín, me llama, que vaya a firmar en ese entonces se llamaba no era como un contrato, sino orden de servicio, así orden de servicio por los tres meses que hablaban del año. Yo le mandé todo a la rectora que yo tengo que cumplir con un contrato allí en San Bernardo del viento que me venía en diciembre hablaban acá tres meses, hablo con el secretario de educación de San Bernardo y me dice que no hay ningún problema, que yo puedo aceptar acá y viajar los viernes y entonces trabajar con ellos sábado y domingo mientras terminaba, él me dijo no desaproveches la oportunidad que se estaba ofreciendo allí.</p> <p>¿Cuántos años tenía en ese entonces? En el 97?</p> <p>Tenía como veintidós años más o menos, bueno, me vine a Medellín, me recibí en secretaria de educación el señor Pedro Resto, que todavía está. Me acuerdo muy bien de él, porque sí se habló bastante conmigo. Me dio la orden para los tres meses que hablaban para terminar el año para que me viniera para acá, para Uveros, pero antes la rectora me dijo que, si estaba</p>		<p>Esto es como lo más importante. El que llegue a este ojo y llegue con ese popositro, le va a ir bien. Porque como yo le decía de otro lado de de expectativas y sí, le van y le vamos a hacer el trabajo, para que se pasen 4 años y vivan para adelante. Entonces el ejercicio es complejo, aprende a querer mucho a la gente. O sea, ¿cierto? Ellos ven cualidades, pero uno como, Dios mío.</p> <p>Es que es... Es bonito que a uno lo quieran, que lo estimen, llena de un montón de compromisos no puedes defraudar. O sea, es como quedar mal, vamos después del consejo. Pero nunca se le queda mal a su comunidad. Dios mío, eso destruye a la gente que, en las ciudades de pronto el error que se vive en el pueblo. Pero en el pueblo está contigo, se acollera, te acompañan a las caravanas, te a las sanitarias. No tienes con qué comer en tu casa, pero y en la tarde usando sajan se come un plátano... Los sacrificios uno tiene que ahora eso.</p> <p>Entrevistado: ¿usted por qué cree que ocurre eso? El haber eso? ¿Por qué ven esa posibilidad, digamos, labor que ven esa esperanza de que les cambien las condiciones?</p> <p>Entrevistado: La esperanza de que cambien las cosas.</p> <p>Entrevistado: ¿De la comunidad?</p> <p>Entrevistado: De la comunidad, de todo. Usted, ese ser probablemente en una ciudad donde tienen todo a la mano. Y estarían llenos, ¿cierto? pero en estos tiempos voya para que les soluciones sus necesidades.</p> <p>Entrevistado: ¿Deja es cómo que te depositan toda la mejora?</p> <p>Entrevistado: De manera, de que a sus hijos no les tope ellos, de que... Sí, mejor dicho ellos sienten que la vida le y uno tiene que alertarlos, en estos años, no somos o hacer todo. Pero bueno, No hacemos todo, pero tengo seguridad que no vamos a seguir después de estos 4 años las mismas condiciones. No, de ninguna manera. O sea, uno o dos necesidades, las más, digamos que las de más. Pero... Pero quisiera.</p> <p>Entrevistado: Y en el periodo anterior, ¿usted pudo ejercer todos los proyectos que les había dicho a la población?</p> <p>Entrevistado: ¿Dijo todos los proyectos que definitivamente no se pudieran?</p> <p>Entrevistado: Me quedó una frustración. Porque el consejo Comunal es un compromiso que está ubicado casi en Uveros. Entonces, de la carretera nacional, hay que hacer que tiene 25 kilómetros. Para mucha gente, 25 kilómetros significan ningún bienestar, ¿cierto? Porque no conocer dificultades que se presentan. Para ellos, que viven allí 40 kilómetros significa que pueden salir más fácil, que se en y no se les muere en el camino, que fluyó y yo me puedo en el caso urbano haciendo una vuelta y si llueve yo me voy a casa y me tengo que quedar en una casa ajena, 25 kilómetros cambia la vida. Hay gente que no lo entiende. No, que es no Educación, sí, es que son los dos. Tono las dos. Ya que los muchachos salgan a estudiar el caso urbano, no 25 kilómetros. Sí. Entonces, esa frustración me quedó, manera de hacer esos 25 kilómetros, y llevamos el agua hicimos el parque, terminamos el centro para el ODIO. Se hicieron muchas cosas, se mejoró el colegio, pero el carretera. Y no se pudo.</p> <p>Entonces entendían que nosotros llevamos todo lo que mecho alcance, porque los recursos igual a veces uno. Tiene que gestionarlo bien.</p> <p>Pero bueno yo, digamos que de cierta manera, qué le llevé el agua porque para mí era más necesario que t</p>	

CIUDADANÍA. En San Juan de Urabá, en el corregimiento de Uveros.

A	B	C	D	E	F	G	H	
			opón para la policía en estudio, no empezó prestado el servicio militar en la policía que es el mismo asalto.		Fue en esos tres meses, que yo fui a firmar, yo tuve ese proceso. Y el proyecto, el proyecto que estaba allí, pero que yo tenía que ir y firmar y eso en		es la manera cómo desde la administración municipal o el gobierno, o sea, el presupuesto yo lo hablaba. Y	
1	II. Describe con características generales la población del contexto en el que vives o trabajas	Entrevistado: Una de las cosas que se destaca aquí en San Juan de Urabá o en el Urabá es que casi siempre las personas son muy formales. Que es como todo en toda parte. Hay veces hay personas que pasan y no les hablan a las personas, pero la mayor parte de las personas son muy formales, son muy amable. ¿Qué le digo yo? Son muy buena gente por lo menos que al que llega, llega y atienden bien. Y pues yo pienso que estos años gracias a Dios por eso que somos muy gente muy amable. No sé, yo pienso que sí, que más que toda esa parte de que hay cosas también cosas que de pronto todas a la gente nosotros como personas a veces, es decir, nos tenemos de apartando, hay veces o comunidades que de pronto todavía están en conflicto, están de pronto en cuestiones de pronto de que no se entienden con el otro, quien hacer lo que les da la gana de pronto, a veces se oírte congniento o vevedá se oírte como que unos compromisos que deben de cumplir algunas personas para vivir de todas maneras. Así por lo menos en el caso de nosotros, aquí no se pierden las cosas, no se dan todos, no hay así esa violencia que de pronto usted va a esperar que alguien va a hacer un daño. Entonces, la verdad a veces nos tiene muchas veces como que de pronto la zona de Urabá es violenta pero no, el que vive así, no, se vive muy sabroso, muy chévere (Bueno). Entrevistado: ¿O sea que la decisión de sus vecinos sea esa, que son personas amables? Entrevistado: Sí, formales, buena gente.	Entrevistado: donde vivo que es el barrio Antonio Rollán en San Juan la población me agrada que me agrada, pero que la mayor parte de esa población de ahí de barrio en su familia. Que es la familia de mi padrasto, son los Patencia. Entonces ellos son los que más resaltan en el barrio porque es una familia súper grande, pero para eso se ve que son como muy apagados, son muy cariños, o sea, que humildes, de que le ayudan, por eso lado y de su desobediencia si muy poco sí. Entrevistado: ¿Y qué características podrían dar de las personas de Balbita, de los compañeros, de la gente que usted se portiera? Entrevistado: Algo que me llama mucho la atención es que si alguien necesita, ellos están ahí como que no han perdido esa costumbre, de por ejemplo que antes estaban construyendo una casa y todos se reunían y hacían la casa esa parte no la han perdido esa costumbre, que si va a tomar decisiones ahí están todos. Se reúnen como para ver una mejora en su corregimiento. Eso es como muy lindo y llama mucho la atención. Pero también a veces se ve mucho las disputas como que hablan mal de una persona, está y lo otro, en esa parte es como algo combativo a lo otro. Entrevistado: ¿Y se presentan problemas por eso por digamos hacer malos comentarios de alguien? Entrevistado: Sí, se han presentado ahí sí los primeros que reúnen es a los grupos armados que cuando hay un problema. Y entonces yo digo en vez de reunir a esos grupos por que no los reúnen ellos mismos, porque ellos ahí que primero reúnen es a ese grupo. Entrevistado: ¿Y la acción comunal, no resuelve esas problemáticas? Entrevistado: No, hasta donde yo veo. Yo nunca he visto que la acción comunal resuelva esos problemas de conflictos. Entrevistado: ¿Y los compañeros del colegio como los describiría usted, así que características generales del? Entrevistado: que son muy participativos, son muy activos sí, ¿verdad? Que están ahí sí aquí. Nunca los veo a ver quietos, jugando, haciendo esto o haciendo lo otro, una cosa que sí he visto es que hay mucha irresponsabilidad en la parte académica, se ve mucho por el comportamiento que hay es como si los alumnos a veces no piden de su parte pero se ve un poquito el comportamiento, y siempre se ha visto que el Grupo que resalta más en discusiones el conflicto, participo y son muy activos hombres y mujeres.	Entrevistado: Casi la mayoría tiene como inclinación más a ser auto dependientes, sus características emocionalmente, yo digo personalmente que no están bien en algunos ámbitos, porque hay personas allá que, por ejemplo, la mujer que es maltratada por el esposo, que llega el esposo borracho y ella tienen que salir corriendo de la casa porque sino sale puede llegar a hacerle algún daño el esposo, sale ahí corriendo con el niño, o con la niña, cómo que llegan porque ¡ah! tiene el esposo borracho, si no sale, puede llegar a morir. Entonces en esa parte yo yo pienso que está mal y también porque que otras características: Buenas también tienen características buenas, porque ahora en este año yo a la mujer también la he visto como que enamorado de que sí puede tomar un liderazgo, cuando en los otros casados no se veía siempre eran hombres, hombres, hombres, hombres y ahora nuestra líder de la comunidad es una mujer, entonces yo creo que ahí vamos mejorando. Entrevistado: ¿Cómo así que líder de la comunidad, líder de la comunidad en qué sentido? ¿Por qué dice usted que es una líder? ¿O sea la presidenta de la acción comunal? Es una mujer. Entrevistado: Eso eso jajá	¿Cómo es la población? A ver, Yo he conocido a muchas personas en San Juan de Urabá, que miro de las personas, cariñosas, buena gente, trabajadoras, se puede decir que son personas que están dispuestos de pronto a recibir en algún momento. A recibir en algún momento, que le abren las puertas son toda sonríen. A pesar de que de pronto no somos de acá, sabes que no soy de acá. ¿Qué más puedo decir de la población? Son muy humildes, humildes en su forma de ser con las personas. Me he dado cuenta eso. Bueno, la escolaridad en el contexto donde yo estoy muy baja escolaridad en los países pero de alguna manera ha ayudado a que el contexto, el lugar donde estoy en el corregimiento de Belén, no haya tenido desarrollo pues, como mejor ¿cómo así que baja escolaridad a qué se refiere? Me refiero a que los papás de este contexto, no puede decir, bueno, sí hablamos del contexto de Belén donde estoy yo, hay una parte de esa población que no la he tenido la oportunidad de estudiar. Ningún grado. Sí, por ejemplo, en los hogares, en los hogares donde nosotros de pronto tenemos estudiantes, en su gran mayoría, no han terminado grado. O sea, se sugiere mayoría, pero sí hay alguno de pronto, pero muy poquito. Y eso, en gran parte digo yo, que no la permito que de pronto el corregimiento tenga más desarrollo. ¿De qué manera afecta? Bueno, yo digo verdad. Primero, ellos como que esa forma, ese grado de escolaridad de ellos, como que son transmitidos también a sus hijos, o sea, ellos no influyen de pronto como una manera motivadora en los hijos para que ellos continúen estudiando y puedan de pronto cambiar como la calidad de vida de esos hogares, por eso yo digo que es como que se repite lo mismo por eso el desarrollo se estanca digo yo y además porque a veces ellos tienen también de hacer parte de pronto de algunos grupos sociales o políticos, que sé yo, por el grado de escolaridad de ellos. Entonces también ayuda a limitar un poco el desarrollo	Entrevistado: Bueno, es el contexto en el vivo y trabajo, es auto dependientes, es una de las cosas, es que ahí, yo trabajo en las tres sedes, o sea, uno ve características diferentes entre una y otra. Entrevistado: ¿Por ejemplo, cómo? Entrevistado: Por ejemplo, Uveros es más alto, mientras que la sede Belén, es tiene una tendencia a ser una población más tímida, o sea, lo mismo Balbita, a pesar de estar tan cercano como las características de los tres colegios. Que más, bueno sí uno se va y mira los aspectos económicos uno puede decir que es una, unas personas con alto grado de vulneración de necesidades básicas, o de insatisfacción más bien de necesidades básicas, lo gran mayoría se son personas por uno que esa parte marca mucho el tema de sí uno va mirar otras dimensiones de la población, esas carencias de necesidades básicas pienso que es muy marcado en la población. Bueno y lo demás, es gente que personalmente la sílo súper querida conmigo, me han robado muy bien a pesar de que a pesar de que de pronto uno no están en contacto con esas comunidades, ellos lo reconocen lo tratan uno siempre muy bien. No he sentido como en ningún momento el rechazo o no.	Entrevistado: Bueno, la población de mi comunidad es una comunidad... Yo la definiría como personas que... Justamente esta mañana hablé con el presidente de la Junta y le decía que me siento orgullosa de ser de esa comunidad. Porque somos unas personas que, a pesar de los pocos estudios que se tienen en la comunidad, la gente es muy unida. Somos personas muy humildes. No tenemos problemas de violación. Nos damos la mano los unos con los otros en todas las necesidades. Estamos ahí ayudándonos unos con otros, buenas personas. Sí, la verdad es que es una comunidad bastante... yo la califico de violenta. A pesar de la falta de educación que tienen muchas personas, o que tenemos, porque yo no es que está muy educada, hay personas que, sin descalificar a nadie, no han hecho siquiera una primaria. Pero son personas trabajadoras, las mujeres muy trabajadoras, responsables. Les admiro mucho. Entrevistado: Dóña Nelly, ¿y trabajadoras en qué sentido? Entrevistada: Bueno, yo diría que en el sentido de que, en estos momentos la comunidad se está beneficiando. No es fácil ver a las mujeres trabajando de esa manera, por ejemplo, en los embalses, en las planeras. Pero lo hacen porque tienen necesidad, dejan sus hijos solos. No me parece pues lo normal, pero no las culpo porque tienen que hacerlo porque como está la situación económica hoy en día, lo que gana el hombre alcanza para el sustento de la casa. Entonces les toca salir a trabajar, con todo y estos solos salientes. Entonces yo la llamo a las mujeres heroicas, responsables porque lo hacen por la necesidad que tienen en su familia. Entrevistado: Bueno, Dóña Nelly, ¿y normalmente entonces no hay inconvenientes en el corregimiento? ¿O de vez en cuando hay alguno, o no? Entrevistada: No, normalmente pues porque todos los humanos no somos perfectos. A veces hay inconvenientes, pero son muy pequeños.	Entrevistado: Bien laboriosa, trabajadora. San Juan es que en relación con lo que está manejando el gobierno e inversiones, nosotros no sabemos como un municipio, nosotros somos municipios con enfoque diferencial, y como municipio SMART, porque el territorio de San Juan, muy sano, con unos indicadores de violencia mínimos. I pasamos un año entero son muerte violenta cero, muy es el indicador. Entrevistado: O sea que los municipios que pertenecen a que pertenecen en SMART, son municipios violentos, por ejemplo. Entrevistado: Sí, que tienen algunas dificultades también de violencia. Entrevistado: ¿Y cuáles el otro? ¿O? Entrevistado: PD. Entrevistado: ¿PD? ¿Qué significa PD? Entrevistado: PD son... Es muy entendido eso por aquí. Entrevistado: Población... Ah, pero esto solo lo escudo escucha todo más. Entrevistado: Yo sé que donde enfoque diferencial, pero estoy en los PD. Entrevistado: ¿Y los municipios que están en los PD, y enfoque diferencial? ¿Y ahí están los municipios que oc Entrevistado: Los cinco municipios que no estamos en Abobates y San Juan. Entrevistado: ¿De Urabá? Entrevistado: De Urabá, ¿Entos son programa con enfoque territorial. Entrevistado: ¿Y, o sea, ¿que el gobierno desarrolla por esos municipios que hacen parte de...? Entrevistado: Sí, con unos programas específicos que el proyecto nacional, y por una línea bastante generosa. El accede a través de proyectos a esos recursos. A esos nosotros no tenemos posibilidades ni Abobates ni San Juan quedamos incluidos. La información que nos han de los municipios se definen en una mesa de diálogo con el momento en La Habana, y ellos tenían claro en qué momento tenían compromisos, y habían tenido incidencias, y cuál. Entonces, realmente, revisando la historia con algunos adultos, encontramos que aquí nunca hubo FARC. Más FARC. Siempre fue otra guerrilla con una razón diferente con las FARC. No entonces, digamos que en ese sentido fueron injustos, sino que nosotros no fuimos ese tipo. Entrevistado: Claro, ellos por las FARC están en la m ¿cierto? Entrevistado: Ellos en la mesa de diálogo dijeron que si sé, cometieron actos delictivos o generaron una violencia desplazamientos. En San Juan, no. Entrevistado: Pero, pues, bueno, sí. Como es una mesa pero igualmente hubo víctimas de la guerrilla, ¿cierto? FARC, pero fue EPL. Entrevistado: Sí, también hubo víctimas pero en ese momento FARC. Entrevistado: Entonces, ¿el concepto que usted tiene acá del municipio es que son incondicionales, que son trabajadores? Entrevistada: Sí, gente sana, gente que se ha dedicado a agricultura, que han entendido que la educación es un pilar entonces yo he mucho profesional en la región, para mí muy poquito. De hecho, sí, la gente de la generación no jóvenes que en su mayoría están en el área de la educación. Entrevistado: ¿Usted es? Entrevistada: Yo soy una de las que me gusta mucho la agricultura.
2								
3								

PROPOSITO	PREGUNTA ENTREVISTA	DI	ME	EI	N	LS	MS	A7	
2. Interpretar la percepción que tienen las mujeres de los corregimientos Belén y Balsilla acerca de los patrones de discriminación que impiden su accionar como ciudadana	<p>¿Qué problemáticas consideran son las que entorpecen principalmente las mujeres de Belén y Balsilla en el que viven o trabajan?</p> <p>¿(Quié) ¿Qué problemáticas consideran son las que entorpecen principalmente las mujeres de Belén y Balsilla en el que viven o trabajan?</p>	<p>Entrevistada: En general, por lo menos, que problemáticas más que todo que yo miro es en el sistema de pronto de empleo. Eso nos absorbe demasiado que hay veces que de pronto a la mayoría de las mujeres de acá de San Juan de Urbabé incluso de todo el Urbabé, se nos la tiró la tarea de hacer las labores que hacen los hombres porque, es decir, no tenemos empleo como decir, no hay empresas que genere empleo a mujeres.</p> <p>Entonces, ¿qué pasa aquí en San Juan de Urbabé? Esa es la cuestión de que una mujer queja un machete o trabaja y hace las labores de un hombre en la finca, trabaja como trabaja un hombre, entonces se han visto en la tarea de muchas personas, estudiantes, universitarias, amas de casa, que le ha tocado trabajar de esa forma porque no tenemos empleo, no tenemos empleo así para la mujer elabora.</p> <p>Entrevistada: ¿O sea que la principal problemática que tendría la mujer tanto en Balsilla como en San Juan sería el desempleo?</p> <p>Entrevistada: Sí.</p> <p>Entrevistada: ¿Bueno, y qué digamos potencialmente para generar empleo a las mujeres en San Juan o en Balsilla? ¿Qué opinión tiene usted que bueno, así se podría hacer tal empresa para generar empleo, ¿se podría hacer tal cosa?</p> <p>Entrevistada: Yo pensaba que de pronto nuestros representantes a nivel de gobierno se deberían tomar como, por ejemplo, nosotros tenemos muchas muchas mujeres primas aquí para trabajar principalmente tenemos el plátano, principalmente tenemos el cacao, tenemos el aguacate.</p>	<p>Entrevistado: Bueno, problemáticas, o sea que ellas tienen el problema?</p> <p>Entrevistada: No, que les aleste a las mujeres, a las mujeres adultas, a las mujeres jóvenes, a las adolescentes, a las niñas.</p> <p>Entrevistado: Algo que si vea todavía es que, o sea, en los tiempos de antes, el hombre era quien gobernaba. Ahora eso no debe ser así, es decir, es que cuando uno que se así, bueno pero algo que todavía tiene es que la mujer es la que hace todo en la casa es lo que se tiene que quedar en la casa cuidar a los niños, hacer platos y todo eso, y como que los hombres no les dan la oportunidad a las mujeres de que estudien o les digan que trabajen o se preparen cosas también, más de eso, todavía se ve en parte eso, que el que manda más tiene que ser el hombre, cuando no debe ser así, porque las mujeres también tenemos oportunidades de estudiar, de trabajar y no es solamente estar en la casa haciendo los platos.</p> <p>Entrevistada: ¿Y en donde ves que ocurre esto, en San Juan, en Balsilla o en los dos? ¿Y con las mujeres adultas o con las adolescentes o con cualquier?</p> <p>Entrevistado: He visto que ocurre en ambos, San Juan y en Balsilla. Yo lo he visto también en adolescentes, en mujeres adultas, porque siempre he escuchado mucho de que la mujer es la que se queda en la casa. O sea, la mujer es la que tiene que hacer el plato, el hombre es el que tiene que trabajar para sostener a la familia. Cosa que no debe ser así, por que se supone que ya todos tenemos los mismos deberes y no estamos en ese tiempo, donde el hombre gobernaba y eso se ve en San Juan y Balsilla.</p> <p>Entrevistada: ¿Bueno y esa es como la principal problemática?</p>	<p>Entrevistado: Muchas veces y no muchas veces por lo general, el que sale y no están indagadas de las cosas. Como dicen que muchas personas tienen que leer, no tienen nada, no tienen nada, pero eso sí, porque nos falta exigencia, que tenemos y eso es lo que pasa en mi barrio en mi comunidad, que muchas mujeres tienen como que son ignorantes o lo que vive. Si de pronto el esposo le gobierna, ella vive sumisa porque si se va a ser ella, O sea, ella depende de su esposo porque si se va, él, porque ahí es aquello que corresponde, por más que la mujer, o le haga lo que sea, entonces yo en los casos de los adolescentes, ellos son las ignorantes, que si tiene cualquier jovencito, cualquier le dice le voy a darle esto y ella le acepta, para que estos cosas, porque ellas creen que solamente eso es el modo en el que pueden obtener dinero, o sea no ve el estudio como un modo de salir adelante, algunas personas allí en mi barrio piensan que no estudiando pueden salir adelante.</p> <p>Entrevistado: ¿O sea en el subterráneo?</p> <p>Entrevistada: Sí, entonces pocas son esas personas que se ven que son visionarias que no se quedan allí estancadas, en el mismo lugar, y muchas son aquellas que vienen ignorantes respecto que la vida es solo eso lo que ellos ven allí. Entonces así ocurre allí.</p> <p>Entrevistado: ¿O sea que una problemática, pero la falta de visión de futuro en el estudio por ejemplo?</p> <p>Entrevistada: Sí.</p> <p>Entrevistado: Bueno, ¿esa sería la principal problemática o alguna otra para las mujeres, o sea así como la que usted ve?</p> <p>Entrevistada: Sí, porque yo digo que si ellas venían como la forma de vida mejor en el estudio, que pueden lograr, ya ellas cambian, porque lo estamos en ese tiempo, donde el hombre gobernaba y eso se ve en San Juan y Balsilla.</p> <p>Entrevistada: ¿Bueno y esa es como la principal problemática?</p>	<p>Entrevistado: Hasta donde yo he visto ninguna. No tienen discriminación, incluso las mujeres que hasta lideran las reuniones, liderando.</p> <p>Entrevistada: ¿Y si alguna mujer no fuera a esa reunión, ¿qué podría decir ella? ¿Qué por qué no va? ¿Qué por qué no va?</p> <p>Entrevistado: Pues Bueno, Siempre ha habido una que otra mujer, ¿dices que le tocaba hacer algún plato? Entonces volvemos a la problemática.</p> <p>Si en el salón, nosotros las mujeres no apoyamos a las machistitas o la joven que se va a apostar, entonces los hombres. Entonces, si ellas no la apoyan que son de su género entonces ahora nosotros, que queremos que se monte un hombre, entonces a muchas veces es el miedo, a que de pronto que ellas se postulen no todo el mundo las va a aceptar por ser mujer, porque creen que la mujer es el sexo débil.</p> <p>Entrevistada: ¿Pero eso sí? ¿Y usted considera? Es, es que eso ocurre aquí en el colegio o fuera, que digan ellas es no apoyo porque es mujer?</p> <p>Entrevistado: Pues en mi comunidad, en tiempos de antes, si solo excepto este año que ya lo cosa cambio y hará ya una mujer lo que está digamos en el mundo.</p> <p>Pero en la institución yo pienso que no, porque desde entonces ellos se ha visto que son mujeres a veces las que se lanzan que hacen sus campañas, que van a los colegios y nos visitan con sus propuestas y muchas veces son tres participantes y son dos mujeres y un solo hombre, entonces allí está viendo que muchas veces es como que lo da pena hablar y qué bueno de aquella que se atreve y sale porque no le da pena y muchas nos da pena de pronto de ir a hablar en público y en poner las propuestas. Entonces la pena en el colegio eso ocurre a que yo no voy.</p> <p>Entrevistada: ¿Primeras y las religiosas o la vida religiosa tendría algo que ver en respuesta, en ese temor o no? ¿Tendría qué ver? ¿Qué? ¿Qué las</p>	<p>Las mujeres.</p> <p>¿Y qué problemáticas son las principales?</p> <p>Hasta donde yo conozco una de las problemáticas es la falta de oportunidades para esas mujeres de pronto en algunas organizaciones.</p> <p>Y no sé si de pronto diggo, el bajo nivel de escolaridad de pronto aquí a que algunas no general, como le digo, como a veces yo miro falta de oportunidades, yo miro de pronto empleo.</p> <p>¿Y ve la falta de oportunidades es qué? ¿Laboral? ¿Ve de oportunidades?</p> <p>Bueno, en la parte laboral, digo que la parte laboral que por lo general, siempre yo miro de que en los trabajos, como vivimos una sociedad machista, en los trabajos tenemos cuenta primero al hombre.</p> <p>En este contexto.</p> <p>Si en este contexto, primero tienen en cuenta al hombre ¿en qué trabajos?</p> <p>Por ejemplo, los trabajos de las fincas, aunque nosotros somos mujeres, yo conozco mujeres que están pero son mujeres de pronto son pocas. Por que que una vez escuché que, es que no hay trabajo para las mujeres, uno las escuchaba a ellas, es que no hay trabajo. No hay trabajo, ya, porque en las fincas, de pronto primeramente un hombre y después una mujer, de pronto.</p>	<p>Entrevistado: Bueno, desde el esposo de mi cayo. He podido observar, desde la experiencia que son mujeres que son muy, pues, el colegio casi siempre es con las mujeres, cierto, los responsables de los estudiantes, son las que están allí casi todo el tiempo, responsable de los estudiantes, ellas son como las que ejecuten ese rol.</p> <p>¿Qué problemáticas? Al menos a mí me he dado cuenta, se ven muy sometidas al machismo. Pues desde la experiencia que yo he tenido, muchas son las que he tenido la oportunidad de hablar o de escuchar alguna problemática, el tema del machismo o de la discriminación siempre se hace evidente. Entrevistada: ¿Y de qué manera el machismo, cómo se puede entender eso Marta, cómo lo ha evidenciado usted su cargo? ¿O que tipo de discriminación o cómo?</p> <p>Entrevistada: Por ejemplo, el hecho de que el papá es el que manda en la casa, que el papá o el hombre en la casa es el que lleva como toda la dinámica de la familia, son ellos los que se encargan, aunque también hay muchas mujeres que están pero solas. He conocido pocos casos de machismo. He conocido casos de machismo físico, de abuso sexual de parte de los papás, así como en esa línea.</p> <p>Entrevistada: ¿O sea que la principal problemática, sería como como lo que usted me dijo con sus papás con los hombres de la casa y las relaciones de papá? ¿Esa sería la principal problemática que usted detecta en la población? Si sí, como el papá tan central que tienen los hombres y que están como sometidos a lo que diga el hombre de la casa.</p>	<p>Entrevistado: Bueno, la problemática es esa, la que le acabo de decir ahorita un poquito. Es triste que esas mujeres salgan a trabajar y dejen sus hijos en la calle, porque prácticamente los deja en la calle. No los deja el cuidado de una persona responsable a veces no van a la institución porque no hay que los motive. Que les diga "Sí, organizamos, vigílate". Entonces yo eso lo considero una problemática.</p> <p>Entrevistada: Doña Neidy, entonces, ¿cuál sería la solución que usted veía para esa problemática? Porque bueno, tienen empleo, ¿cierto?</p> <p>Entrevistada: Sí.</p> <p>Entrevistada: Pero entonces, ¿cuál sería, digamos, la solución?</p> <p>Entrevistada: Bueno, yo como líder de mi comunidad he estado pensando en un proyecto que consiste como una guardería, que las mamás puedan dejar a sus hijos con personas responsables, que se les aporte la alimentación y el cuidado. Si ya están en el colegio, que se les organicen, se les lleven al colegio, se les incentive, hasta que esas mamás nuevamente regresen a sus casas.</p> <p>Entrevistada: ¿Y los hogares que hay del ICBF no están involucrados?</p> <p>Entrevistada: En Belén hay uno y solamente son</p>	<p>Entrevistado: Problemáticas falta de oportunidades. Para la mujer, tiene de empleo no hay. Algunas veces van a las fincas plantar y trabajan en los embalses, en el embarque de plátano. Algunas labores son llevadas, de embarque. Labores que también hacen las mujeres. Entonces, terminan muy esas cosas. La falta de oportunidad de estudio lleva a cosas tempranas. Entonces, tenerme, embargo en adolescente, un individuo alto, para mirar de qué manera nosotros los otros un futuro diferente. Que ellas no sean su raíz, salda de su hogar en la oportunidad de casa no más. Porque algunas niñas, sobre todo en sectores rurales, sus expectativas en muchas ocasiones. Si el papá solo vive del día a día, a día de trabajo, que se gana en una finca, allí siente que, bueno, me caso con este que tan trabaja por lo menos con el trabajo me da la comida, ¿yo creo que esa falta de oportunidad que le hace que las niñas se casen tan temprano, ¿terminan en esta sociedad machista, sola? Y son uno o dos hijos, esto con un montón de dificultades, macho casa familia. Siempre el ser humano es como un conejito que le pasa a la ventosa pero que mi no me pasa. Entonces, por más que este conejito le diga, y eso sea lo que vive, y personalidad, no el hecho de ella, no la que</p>
		<p>¿(Quié) ¿Qué problemáticas consideran son las que entorpecen principalmente las mujeres de Belén y Balsilla en el que viven o trabajan?</p>	<p>Entrevistada: Yo diría que, por ejemplo, desde el ser más impulsiva de pronto en el momento de que nosotros sí podemos participar en esas actividades, en esos proyectos en esas cosas porque muchas veces el miedo de pronto todavía como que todavía tenemos ese miedo de que a veces queremos pero nos da miedo participar. Entonces como dice ese miedo a un lado y se parajante y sí podemos porque nosotros las mujeres sí podemos.</p> <p>Entrevistada: ¿Entonces usted considera que las mujeres de Balsilla que sino participan, que no participan por ejemplo, en el Consejo de Padres del colegio, en la acción comunal, en grupos que se hacen en el comunitario o que no participan, normal fíjese, es por temor o hay algunas otras razones, o considera que no es temor?</p> <p>Entrevistada: Es temor de pronto de ella querer, de pronto, participar. Yo pienso que es de pronto el miedo de querer participar, porque de pronto ellas piensan que les van a hacer mal. Pero yo no es por miedo, ¿no? ¿Que los hombres solamente, porque casi siempre cuando se va a elegir algo en comunidades, acciones comunales, fíjese, se comite de machos líderes o lo que sea es decir casi siempre se elige en asambleas, asambleas con todos las personas que son los que escogen, entonces siempre nos da miedo de ser elegidas, nos da ese temor entonces sí me parece algunas nos da ese temor, entonces muchas veces eso es lo que las lleva a no participar.</p> <p>Entrevistada: Bueno, ¿yo continuar con otra, bien podría con un mesajito el que quiere, si quiere sí, siempre dice.</p>	<p>Entrevistado: ¿Hasta las mujeres no, o tal vez que la mujer debería tener como un cambio de género, que ellas se considere mujer como tal, a la discriminación por eso pero ya de resto no?</p> <p>Entrevistado: ¿O sea que la única vez que usted diría discriminación a una mujer, es porque debería cambiar su género?</p>	<p>Entrevistado: Yo pienso que no.</p> <p>Entrevistada: ¿Y si las mujeres siempre se tratan normal?</p> <p>Entrevistado: Excepto, no se si a esto se le puede llamar discriminación, yo creo que esto no se le llama discriminación.</p> <p>Por ejemplo, con el hecho de que a un mujer, se le invite a un hombre o</p>	<p>Yo digo que debe haber algo todavía por ahí, considere todavía a de pronto encontramos personas que no creen en la capacidad de las mujeres, y de alguna otra manera discriminación, cierto, todavía creo que encontramos personas</p>	<p>Entrevistado: Bueno, yo no sé si en el congegimiento la verdad.</p> <p>Entrevistada: ¿En el congreso?</p> <p>Entrevistado: En el congreso yo diría que no. Entrevistada: ¿Por ser mujeres no, no lo alcanza a permitir?</p>	<p>Entrevistado: No, no lo considero.</p> <p>Entrevistada: ¿Cómo es?</p> <p>Entrevistado: Labores que han sido históricas de responsabilidad masculina, muchas. Por</p>	

A	B	C	D	E	F	G	H	I
	<p>11. ¿Consideras que en el congreso hay discriminación hacia las mujeres por su rol de género?</p> <p>Entrevistada: Yo pienso que no, porque pues yo me dado de cuenta que hoy en día la mayor parte de las mujeres estamos apostando igual que el hombre, es decir, nosotros hay veces que de que de pronto en nuestros lugares anteriormente de pronto nos sentíamos acomodadas, de pronto porque el hombre lo llevaba todo a la casa, cierto, es de los servicios, que la comida, que los almuerzos, que pagaba así, que haga algún negocio a no, casi siempre todas las mujeres nosotros nos enfocamos también en agitar el fuego. Sea en nuestras casas, sea en otra parte o sea de pronto y trabajando en líneas, entonces yo pienso que no que no hay discriminación.</p>	<p>Entrevistado: tener como un cambio de género, que ella no se considere mujer como tal, sino discriminan por eso pero ya de resto no. Entrevistado: O sea que la única vez que usted dice discriminación a una mujer, es porque decide cambiar su género? Entrevistado: Sí, eso se ha visto. Entrevistado: ¿Y cómo la pueden discriminar? ¿Qué actos pueden haberse cometido, gobernar, no tener en cuenta para ser líder? Entrevistado: Batales y muy poco la tiene en cuenta para una reunión muy poco. A esas personas no tratas, pero sí se le habla se señalan mucho, dicen no más es un macho, así les dicen y no tratan de relacionarse con esas personas.</p>	<p>Entrevistado: que a las mujeres siempre se las trate normal. Entrevistado: excepto, no se si a esto se le pueda llamar discriminación y yo creo que esto no se le llama discriminación. Por ejemplo, con el hecho de que una mujer, se le trate hacia un hombre o le de tanta confianza que allí, allí, que ellas se deje tocar de él. Yo pienso que allí el hombre no está porque ella le da que de esa confianza. Si ella se pasa en su raíz, diciendo, ¿Cómo? Si el hombre le trata algo y ella le hace eso, conmigo, conmigo es posible que sea bien, entonces en no va ser como que ahí, que a nosotros a nosotros mala cosas. Yo pienso que allí, no hay como entonces yo digo que no. Entrevistado: ¿Qué se quiere, ese abuso es porque las mujeres no se para firmes y no les exigen respeto. Entrevistado: yo digo que de uno depende como uno quiere que le tratan. Entrevistado: si amar es lo que usted piensa.</p>	<p>Entrevistado: considero totalmente de pronto encontramos personas que no creen en la capacidad de las mujeres, y de algunas otras maneras discriminan, cierto, todavía creo que encontramos personas que piensan que las mujeres son para estar en el hogar, en los oficios domésticos solamente y que no tienen ninguna oportunidad o posibilidades, de pronto eno todas las cosas han cambiado, pero yo no digo que se haya terminado como de un todo bien por cierto.</p>	<p>Entrevistado: ¿En el congreso? Entrevistado: Es el congreso yo diría que no, con las mujeres es específico, no. Entrevistado: pero se mujeres no, no lo alcanza a permitir. No. De pronto en el tema del colegio, si escuchas algo como Es que les hace falta más mano, he por ejemplo he escuchado cosas como es que a ese profesor si le hace caso porque es hombre, entonces los muchachos se le maneja mejor a los hombres y si hablan duro mejor. Entrevistado: Según, desde esa expresión o usted ha notado que esa es una realidad? Entrevistado: Es una realidad. Los muchachos también más a que estamos hablando de profesores que por ejemplo Aguilera, Román, cierto. A ellos los muchachos se le maneja mejor. Yo lo mismo en Babilonia, a los hombres, al otro Román se le manejan súper bien y yo, no sé si es por eso, pero sí es algo que me despierta a ellos a un hombre, los muchachos, se les manejan mejor, para una mujer es más, he observado, no para todas algunas profesoras me más difícil el manejo del grupo, pero pues no a todos pienso que de pronto tiene que ver con con el tema de esto, como es hombre.</p>	<p>Entrevistado: ¿Cómo reales? Entrevistado: Labores que han sido históricas de responsabilidad masculina, muchas. Por ejemplo, usted ve a una mujer que sea persona en este congreso que hay ratos personas Entrevistado: en el municipio no hay ratos personas? Entrevistado: no o sea, ellas están así y le gusta pensar y lo comercializan pero desde que la mujer productora no, y los hombres no lo ven bien o sea pensador no, hay algunas labores de físicas que las mujeres no que a ningún mujer van a combatir ya a hacerlo, como es de resto no de resto no, nosotros tenemos tal a poco grande espacio.</p>		
	<p>Entrevistado: bien, allá en Babilonia, pues cuando las mujeres tomamos una decisión de hacer algo en la comunidad, los hombres están ignorados. Entrevistado: cómo se ha sentido que haga como un apoyo de un hombre es específico por el hecho de ser mujer, con alguna o con algún hombre cuando sea líder durante tanto tiempo, que usted diga, como que él no asume que sea líder solo por ser mujer? Entrevistado: Anteriormente, cuando yo llegué a la babilonia tenía yo como otros años la primera vez que me dijeron para hacer el congreso académico, el congreso de padre de familia. Me, vino alguien y siempre que nos reunía para elegir en asamblea. Entonces vino un hombre que ella siempre, como que el marido, siempre había sido el presidente, ha sido como un líder que tenía la babilonia, pero él nunca quería como colista, de que no fuera otra persona, sino aguantar allá, entonces uno de los que estaban ahí me dijo así pero Dionele puede ser buena líder, entonces puede participar en el congreso de padre de familia enseñé a me dijeron que me pasara a él. Yo me pare y yo dije no tengo ningún problema, entonces vino la esposa de él, se paño dijo que no, que yo no podía ser del congreso académico de acá del colegio, porque yo ya se que era Babilonia, entonces él se paro y dijo a porque ella no le aquí ella es de Montería. Entonces yo le dije esto, la verdad es que yo quiero participar, pero si ustedes creen que de pronto no puedo participar por el hecho que no sea de aquí, ya tengo tres años de estar aquí, yo creo que ya tengo derecho de participar aquí también. Ahora, yo soy San Juanes yo nací en un congreso de San Juan (Babilonia), fui criada en Montería, pero acá aquí, tengo mis raíces aquí, tengo mi familia una parte aquí. Esto no va de pronto por querer de pronto ser de tal parte o de tal parte solamente es la gana o la disposición que usted tenga de participar. Ya mi me eligieron yo igual a mí me dio de pronto a apases así por el peso venimos, entonces. Siempre me ha tratado, pero sí hay discriminación porque yo que pasa es que a mí la comunidad me respeta mucho y él es concejal a nivel municipal, él es de Uruera pero recién se retirado y todo el mundo y se fue a vivir con</p>	<p>Entrevistado: nunca le veo eso, y a se ve mucho apoyo, por ejemplo si yo tengo una idea y la comparto con ellos y si ellos están todos de acuerdo o sea, todos mis compañeros están de acuerdo y en que es algo que los va a beneficiar a todos y solo a mí. Ellos apoyan, ayudan también a que eso se de, también cuando nos tocan las artes culturales o cirios, nosotros tenemos la idea y no vamos a hacer está esta decoración así esta decoración allí y le doy a un compañero hombre voy agilitame a poner esto acá, ellos todo lo apoyan. Entrevistado: ¿nunca ha visto la actitud de un hombre que usted diga él era grosero, él ataca alguien solo por hecho de ser mujer no sí, o sea él ataca a alguien por el solo hecho de que sea mujer, porque él se siente superior por ser hombre a esa persona? Entrevistado: En una sí, pero solamente queda como entre ella y él, son dos compañeros de mi país, que ellos tienen como un tipo de relación. Pero él es como siempre muy abusivo, entonces es parte si he visto eso entre ellos, más nada. Entrevistado: ¿Pero usted nunca se ha sentido como ofendida por un compañero, que usted diga me está atacando a mí, por mis ideas, porque yo soy mujer. Entrevistado: Por un compañero hombre, no. Entrevistado: ¿Por alguien de la calle o por amigos? Entrevistado: Tampoco, no.</p>	<p>Entrevistado: en el congreso estudiantil, los compañeros sí les apoyan, dependiendo como viene sus propuestas que es lo que ella va a hacer, que quiere hacer, que quiere lograr y respecto a eso, ellos le apoyan. Entrevistado: Claro, entonces por lo general siempre las niñas son como que tienen como ese algo que quieren lograr que quieren hacer y las apoyan. Y en mi comunidad, las han apoyado bien, excepto algunas personas, como usted sabe que siempre nunca falta, uno no es molesta de oro para darle bien a todo el mundo, siempre no falta eso que no le gusta porque es una mujer, porque aquel diga mejor por que yo dos eso, porque de pronto ese que estáis dirigiendo es el tiempo de antes las ayudas se las daba todas a él, cómo no va a decir que aquel dirija mejor, muchas veces por eso no les gusta, pero la mayoría sí la apoyan. Entrevistado: ¿Un ejemplo visto, por ejemplo, que alguien no apoya a una mujer por el solo hecho de ser mujer? Entrevistado: No.</p>	<p>Entrevistado: el apoyo de ellos. Bueno, como le he dicho, como si ya están como en otro en otros ámbitos y han reconocido de que el otro, de que las mujeres cumplimos un papel fundamental en todas las decisiones de la sociedad y han estado en nosotros y hemos recibido el apoyo. Es lo que usted en el congreso ¿cómo? ¿cómo le sigo a usted en el congreso para participar en las decisiones que se tomarán? de eso hablamos ahí y me decía pues como que al interior del colegio. A veces, pero no de pronto se nota, pero muy poquito.</p>	<p>Entrevistado: No, no al contrario pienso que el espacio vuelve y repito de la educación, el educativo, lo sé muy propio de las mujeres, y por ellas antes las que han estado ahí proponiendo, y no he percibido que por el hecho de ser mujer su opinión no es válida, no, de ningún hombre. Entrevistado: De un hombre en ningún momento. Entrevistado: No, en ningún momento. Entrevistado: ¿Y cómo, cómo la vida? ¿Por qué no había apoyo? ¿De qué se le refiere a eso? Entrevistado: Porque esa nunca se había visto en la comunidad, que una mujer administrara un estudio. Esas mismas. Entonces los hombres decían: "No, pero esa mujer es mujer betanca. Esa mujer, ¿cómo se le midió a eso?". Entonces hubo mucha problemática con mujeres. Entrevistado: ¿Pero eso por qué? O sea, ¿en el estado se vendió a eso? Entrevistado: Sí, claro, sí. Entrevistado: ¿Y eso es el problema o qué? Entrevistado: No, el problema es que todo eso por eso, porque yo era mujer. Entrevistado: ¿el problema era porque era mujer atendiendo, mujer vendiéndole licor a hombres? Entrevistado: Esas mismas es a ese es el problema. Muchas veces me traían la policía. A cada momento llamaban a la policía. No sabía por qué la llamaban cuando los veían ahí. Una llamada que me volaban, que está. Pero nunca hubo ningún problema de volumen ni de nada, sino que llamaban solamente por las mismas. Entrevistado: ¿Y usted por qué cree? ¿A qué se debe a eso? Entrevistado: Bueno, no me apoya porque soy mujer.</p>	<p>Entrevistado: Fundamental. Si ellos son los del poder, lo que no queda más es como nosotros, nosotros los que sí tienen autoridad, independientemente de que sea de una línea o de un hombre? Entrevistado: Bueno, cuando yo empecé en Belén, cuando recién llegué a Belén, había un estadero que yo no estaba. Yo tomé la decisión de arrendar ese estadero. Si tiene mucha asociación de la comunidad porque era mujer. Pero incluso de las mismas mujeres. Entrevistado: ¿Y cómo, cómo la vida? ¿Por qué no había apoyo? ¿De qué se le refiere a eso? Entrevistado: Porque esa nunca se había visto en la comunidad, que una mujer administrara un estudio. Esas mismas. Entonces los hombres decían: "No, pero esa mujer es mujer betanca. Esa mujer, ¿cómo se le midió a eso?". Entonces hubo mucha problemática con mujeres. Entrevistado: ¿Pero eso por qué? O sea, ¿en el estado se vendió a eso? Entrevistado: Sí, claro, sí. Entrevistado: ¿Y eso es el problema o qué? Entrevistado: No, el problema es que todo eso por eso, porque yo era mujer. Entrevistado: ¿el problema era porque era mujer atendiendo, mujer vendiéndole licor a hombres? Entrevistado: Esas mismas es a ese es el problema. Muchas veces me traían la policía. A cada momento llamaban a la policía. No sabía por qué la llamaban cuando los veían ahí. Una llamada que me volaban, que está. Pero nunca hubo ningún problema de volumen ni de nada, sino que llamaban solamente por las mismas. Entrevistado: ¿Y usted por qué cree? ¿A qué se debe a eso? Entrevistado: Bueno, no me apoya porque soy mujer.</p>		
	<p>Entrevistado: Bien, así actualmente es decir, los espacios que están de mujeres trabajando bien, es decir, no se les da</p>	<p>Entrevistado: Bueno, con mis compañeros hay veces que si</p>	<p>Entrevistado: En el colegio nos apoyamos entre mujeres los apoyamos por la comunidad algunas veces no, porque algunas veces hay que usar que</p>	<p>Entrevistado: De la acción normal no podría decir esto, pero yo pienso que, a nivel institucional, por ejemplo, si</p>	<p>Entrevistado: Bueno, no me apoya porque soy mujer.</p>			

	pero pejó con reinando y todo el mundo y se fue a vivir con				debió ser?	mas con como que no, ese sandiáto pes
	Entrevistado: Bien, ahí actualmente es decir, los equipos que están de mujeres trabajando bien, es decir, no se tira de pronto que ahí, que lo puedes ser mejor que yo, tú eres mejor que yo, no normal bien y son impulsoras, son mujeres de buenas, mujeres que sí que quiere progresar por sus comunidades. Entrevistado: ¿Y la esposa del que era presidente hace diez años, ellos todavía están ahí o no? Entrevistado: Sí, ellos están. Entrevistado: ¿Y ella aceptó que usted fuera líder? Y ¿como la ha tratado ella? Entrevistado: Excelente. Bien, bien. Excelente cambio el concepto que tenía de mí. Entrevistado: A o sea que no hay una rivalidad entre mujeres. Entrevistado: hasta el momento no. Entrevistado: cuando se presentan dificultades son más que todo, porque? Entrevistado: eh, más que todo se presentan casi así, porque lo único que tiene la comunidad la Dabilla es que cuando pasa algo dentro de la comunidad, que afecta la comunidad se hace asamblea y eso se arregia en asamblea, y se le dice las cosas a las personas ahí mismo. Entrevistado: ¿y quien lidera esas asambleas? Entrevistado: Desde cada acción comunal el pastor. Entrevistado: Desde cada acción comunal se lidera. ¿Ahí desde la iglesia? Entrevistado: Sí el pastor participa el pastor, dos pastores, acciones comunales participan los delegados, los conciliadores y ya. Entrevistado: ¿Y los pastores son de iglesia? Entrevistado: son católicos, todos dos. Entrevistado: ¿Y así se resuelven las situaciones? Entrevistado: Sí?	Entrevistado: Bueno, son mis compañeras las veces que sí nos ponemos una en contra de la otra, pero, siempre antes de tomar una decisión o llegar a un acuerdo siempre, discutimos. Entrevistado: ¿Las discusiones normales de una sociedad democrática? Entrevistado: no es que se quede ahí, pero al final sí siempre tomamos una decisión y el apoyo sí hay apoyo, siempre falta una que otra que no está de acuerdo y se sale y se retira de todo eso y nunca está como que ahí, pero en términos generales sí ve que hay apoyo entre las mujeres. Entrevistado: ¿Usted lo vio eso en el subterráneo? Entrevistado: sí. Entrevistado: ¿En Belén, lo ha visto. Entrevistado: No. Entrevistado: ¿No porque no se entera lo de allá, porque no hemos visto esto? Entrevistado: porque yo no me entera de lo que pasa allí. Entrevistado: O sea que en el subterráneo sí ha ocurrido. Que no se apoyen, que una mujer no apoye a otras solo por el hecho de ser mujer. De que no le cae bien por alguna rivalidad que tengan, entre ellas como mujeres, sin respetar que sean buenas propuestas. Entrevistado: sí	Entrevistado: En el colegio nos apoyamos entre mujeres nos apoyamos y en la comunidad algunas veces no, porque algunas veces hay unas que sienten envidia de la otra o que no les cae bien y por el simple hecho de que no les caiga bien, ya entonces no porque, aunque tengo propuestas buenas pero me cae mal y no. Entrevistado: ¿Usted lo vio eso en el subterráneo? Entrevistado: sí. Entrevistado: ¿No porque no se entera lo de allá, porque no hemos visto esto? Entrevistado: porque yo no me entera de lo que pasa allí. Entrevistado: O sea que en el subterráneo sí ha ocurrido. Que no se apoyen, que una mujer no apoye a otras solo por el hecho de ser mujer. De que no le cae bien por alguna rivalidad que tengan, entre ellas como mujeres, sin respetar que sean buenas propuestas. Entrevistado: sí	Entrevistado: De la acción comunal no podría decir eso, pero yo pienso que, a nivel institucional, por ejemplo, si vamos a elegir un cargo representativo, yo no alzaré a decir que voy a decir esta porque es mujer, o el porque es hombre, más bien ahí se han tenido cuenta, ciertas capacidades que se han observado en los profiles. La posibilidad por ejemplo de sí ha salido manifestar un descontento, sí tiene la capacidad de de hablar o sea de estar pendiente de algo, pero no no creo que ha sido determinante el hecho de que, elegimos este por ser hombre o elegimos este por ser mujer, más bien los que han sido elegidos la mayoría de las veces es porque ha tenido cierta credibilidad dentro del grupo de los profiles, independientes de si la sido hombre o mujer. Entrevistado: ¿O sea que el apoyo entre mujeres ha sido bueno? Entrevistado: Sí, sí, sí, sí, normal. Es muy parejo, siento que no hay, ahí como que votamos porque es mujer, no. Entrevistado: es más de las ideas. Entrevistado: y de un liderazgo que se lo logrado al interior de la institución.	Entrevistado: Bueno, no me apoyan porque soy mujer. Entrevistado: ¿Ah, sí? Entrevistado: Porque soy mujer. Entrevistado: ¿Y por qué? Entrevistado: No sé, la verdad no entiendo. Yo he sido una compañera que aspiró a las elecciones pasadas, también era mujer era la única sandiáta en el conregimiento, y las mujeres no la apoyaron. Entrevistado: Corina Neel, ¿usted es qué once que puede deberse eso? Entrevistado: La verdad es que yo no entiendo. Yo pienso que—hablando acá directamente—son veles. Son veles porque ya filana va a tener mejor vida, filana se va a sentir mejor. Entrevistado: Es una comunidad pequeña donde uno siempre está al servicio a la comunidad, donde uno se aparta de muchas cosas por servirle a su comunidad. Y eso no lo miran. Eso no lo miran. Entonces, las oportunidades de uno como que las pocas, no las tienen en cuenta. Entrevistado: ¿Las mismas mujeres? Entrevistado: Las mismas mujeres, sí.	Entrevistado: Ellos apoyan algunas desde a cosas el día que tienen que venir y deposit voto, venit, digamos que sacan el rato. Pero tenemos una coporación consejo municipal bueno? Todo municipio tiene, hay una sdan trece. Lo que indica es que seguimos, sigue siendo más líderes los hombres. Y pues alg mujeres puede que hasta se atraen, sería q sería que no. Porque, de hecho, la misma exige que el 30% mínimo sean mujeres en la Y a mí me hubiera gustado tener 50-50 en el consejo municipal pero a la hora de decidir revisar a ver quienes son las mujeres que ahí la posibilidad, ese 30% lo rellenan con que no se a hacer el trabajo político, simple bueno sí acoteme ahí para que sample con 30%. Entrevistado: ¿No les interesa? ¿O por lo que habíamos de los tiempos? Entrevistado: Sí, yo siento que son más por tiempos. Puede que también jueguen un paq importante el hecho de que ellas sientan q mucho machismo todavía. Entrevistado: ¿Que no las van a elegir o que van a apoyar? ENTREVISTADO: Eso, que por ellas no va votar. Por mí no, porque yo... y de ahí pasa: empujamos un montón de... Entrevistado: ¿Pero puede ser porque yo a mujer? ¿O porque yo tengo hijos? ¿O porq esposas de este? Entrevistado: Sí, porque ya se van a empujar las razones. Pero sí es bien difícil log

PROPOSITO	PREGUNTA ENTREVISTA	D1	M2	E3	H	LE	NG	A7
4. Conocer la percepción que tienen las mujeres acerca de la función que desempeña la escuela en la participación política de las mujeres que viven en el corregimiento Belén	T. ¿Sabes quién hace parte de la población afrodescendiente?	Entrevistado: Sí, son aquellas personas que vienen con raíces uno dice así, de pronto raíces de color moreno, que dice uno acá, son más que todo personas tubeñas, de Apartadó, personas que vienen con raíces de de, cómo explicarle, raíces de nuestro cabello, de nuestro color que nos identifica a nosotros que somos afro, más que todo esa parte. Que más sería que más le aportaría yo ahí.	Entrevistado: Bueno, hasta el momento sí que Tierra Alta que pertenece al departamento de Córdoba. Se que es una población que pertenece a la población afrodescendiente. Pues por lo que me ha contado mi abuela materna, es que ella es de Tierra Alta. La mayor parte de la población de allá es afrodescendiente, hasta el momento es la única población que sí que es afrodescendiente. Entrevistado: Merlúis, ¿Por qué han hablado de eso, porque la abuela le contó de eso? Entrevistado: porque como ya le dije nosotros tenemos mucha comunicación, y a mí siempre me ha gustado saber, si siento curiosidad de algo pregunto, y ella siempre me ha contado cómo fue su infancia, como es por donde ella vivió, porque también le he preguntado cómo es eso allá. Y una vez me pusieron una tarea de sociales, que era consultar con mis abuelos u otras personas si ellos tenían descendencia afrodescendiente, entonces yo le pregunté a mi abuela, ella me dijo que probablemente sí, pero no sabía muy bien. Porque la familia de ella por parte de mamá, venía de la población indígena, pero por parte de papá sí no sabía de qué población venía, pero la mayor parte de la población de allá era	Entrevistado: Pues en sí, en sí no. Entrevistado: ¿No, quien es un afrodescendiente? Entrevistado: Una definición, así como tal no. Entrevistado: Pero ¿¿ qué cree usted? ¿¿Quién es una afrodescendiente? Entrevistado: Que sus raíces, como que pues vienen como que de allá, que tienen más acercamiento hacia allá como sabemos, todos estamos mezclados pero que tiene como una inclinación más como hacia ese, hacia esa raíz. Entrevistado: ¿¿ A cuál raíz es amor? ¿¿Hacia allá, hacia dónde? Entrevistado: A negro.	¿¿Quién es considerado una afrodescendiente? Yo me considero una persona afrodescendiente. Yo pienso de que cada uno de nosotros, de alguna manera, tenemos como combinación de nuestros ancestros, sabemos que de pronto yo no viví la esclavitud como tal, cierto, pero mis antepasados sí y es una mezcla que viene y por eso yo digo que de alguna manera yo vengo combinada con esa mezcla.	Entrevistado: No, aparte de los afrodescendientes o sea la población que ... Entrevistado: o sea quien es un afrodescendiente, o sea, ¿¿Qué persona cree usted, qué es una afrodescendiente? Entrevistado: Bueno, todos aquellos que tengan, raíces afro, no solo por el color de piel, si no que tengan una ascendencia afro.	Entrevistado: Bueno, las personas negras, nosotros los negros. Entrevistado: Bueno, entonces las personas de piel oscura son afrodescendientes. Entrevistada: Sí.	Entrevistada: Sí, claro. Aquí nos auto reconocemos afrodescendientes el 80% de la población y un 10% que son indígenas. Entrevistadora: ¿¿ 80% de la población de San Juan de Urabá? Entrevistada: De Uveros y del territorio sajanense. Entrevistadora: ¿¿ Alcaldesa, es auto reconocerse o hay como unos registros para determinar si esa persona pertenece a la población afrodescendiente o no? Entrevistada: Hay algunas organizaciones que son unos consejos comunitarios, de registros. En San Juan no hay organizaciones, algunas que, registradas ante el Ministerio del Interior, pero somos más. Tal vez somos es como un poquito desvirtuados a la hora de organizarlos para acceder a algunos beneficios y recursos que el Ministerio ofrece. Entrevistadora: ¿¿ por qué puede ocurrir que haya ese desorden? ¿¿ Qué piensa usted? Entrevistada: Sí, tal vez por las ocupaciones de todo el mundo. Entonces así son más interesados en las organizaciones, en asociaciones de plaza, en asociaciones cacacteras, cooperaras. Más como en los cultivos que ellos sembraran. Entonces, algunas que los cooperaras si están organizados, los plataerros tienen algunas asociaciones, las mujeres tienen algunas asociaciones, pero como
	8. ¿Hace parte de la población afrodescendiente?	Entrevistado: Sí.		Entrevistado: Sí. Entrevistado: ¿Por qué? Entrevistado: Yo primero de todo, yo me considero que aunque sí que estoy mezclada, pero sí que tengo más inclinación hacia los negros, hacia la raza afro. Aunque mi mamá no sea como tantas para como soy yo tan morena, pero mi padre sí tenía más inclinación sin más a la que tiene mi mamá, al leer era inclinación mi papá por ende yo debo tenerla también.	O sea, como tal como está establecido dentro de los parámetros de pronto legales, yo en estos momentos no hago parte de esa comunidad. O sea, no estoy como registrada, ¿¿ sí me entiendes? Sino que yo me considero así, pero no estoy como registrada, porque tú sabes que existen ciertos parámetros legales donde hay personas que dicen que hacen parte, están organizadas en un grupo como tal, pero yo no hago parte de ese grupo como tal. Oí. Sino que me siento como que sí, como que tengo algo que me identifica. <i>Responde con la intención:</i>	Entrevistado: No, No me reconozco con	Entrevistada: Sí.	
	8. ¿Tu familia hace parte de la población afrodescendiente?	Entrevistado: Sí. Entrevistado: ¿¿ Quiénes hacen parte de la población afrodescendiente? Entrevistado: Ni hijos, mi compañero y mi persona. Entrevistado: ¿¿ y los padres? Entrevistado: Hasta el momento mi papá no sé, no sé si está en la población, aunque yo digo que sí, porque de todas maneras si nosotros los hijos sabemos de las raíces por lo menos de los afro, yo me imagino que nuestros padres también y los antepasados también. Pero como hoy en día para saber cuánta es la población nosotros estamos inscritos, entonces ahí es que no sé si todavía ellos están inscritos. Entrevistado: Ahá ¿pero es que hacen una inscripción? Entrevistado: Sí, nosotros estamos inscritos como pertenecer a un sibben, como pertenecer a una salud.	Entrevistado: ahí sí no se.	Entrevistado: ahí sería como decir la mitad, sí, la mitad, no, porque me bueno, mi abuelo es afro. Pero mi abuela no, es india, entonces la mitad de mis tíos son indios claros y la otra mitad que ahí está mi mamá son más morenos son pelo morenosafro, bueno, entonces ¡ajá! Yo digo que es como la mitad y mitad.	Dentro de la población yo estoy como tal. Y mucho menos si digamos usted ve como características indígenas y características y rasgos más europeos, entonces no se ven estos rasgos afro tan marcados en la familia.	Entrevistado: No, La familia mía es más de descendencia indígena, de hecho el apellido Vélez es un apellido indígena, era el de mi abuelo y él era tenía características todavía a pesar muy indígenas, no estaba tan mezclado, pues no era tan mestizo. Entrevistado: ¿características cómo? Entrevistado: pues físicas, rasgos físicos indígenas, todavía no era mestizo, no estaba tan no si me hago entender no estaba tan mezclado.	Entrevistada: También, Todos.	Entrevistada: Sí, claro.

<p>21. ¿Cómo crees que ha sido la formación política que ha obtenido la institución educativa a las mujeres de tu comunidad?</p>	<p>Entrevistado: Por parte de la institución yo pienso que si ahora como no estoy dentro del entorno de la institución, no puedo decirte más o menos pero hasta donde yo entore ha cambiado mucho porque nosotros anteriormente cuando yo hacía parte de que tenía estudiante, nosotros hacíamos mucha actividad. Nosotros hacíamos muchos logros de pronto de hacer cosas en la institución, nosotros sacábamos un tiempo para lavar nosotros los padres familiares la institución, nos mojábamos, que es decir nosotros como padre de familia estábamos ahí, hacíamos comida en la institución, hacíamos actividades incluso nosotros el día de las madres lo festejamos dentro de institución el día de por lo menos de la mujer, siempre había un regalo en la institución. Todos esos valores se han perdido. Todo eso ya, yo creo que ya no. Anteriormente, el día del padre en la institución, tratábamos hacer, es decir, en conjunto con un docente, todas las actividades del colegio, ya no se ven. Han cambiado todas esas cosas, si he visto que han cambiado. E incluso que en estos días uno de los profes me dijo hace falta usted está allá en el colegio. Y bueno, ya, salta va el otro año para allá al colegio. Entrevistador: ¿Para que año va para presidar? Entrevistado: Ya presidar. Entrevistador: vamos a hacer parte del colegio, ¿pero entonces hasta parece que el colegio si da la posibilidad de que haya una conciencia de ciudadanía, una conciencia de liderazgo, como desde lo que imparte en los contenidos del colegio o en la participación que se les da los padres de familia o a los jóvenes o por ejemplo usted ve que las niñas llegaban a la casa con unos pensamientos así todos los días, que dijera hay que estar escuchando un video, sino, como ciudadanía.</p>	<p>Entrevistado: Creo que si, algo que siempre va a tener en cuenta es la libre expresión, es un derecho, de que usted siempre opine, participe, y se exprese o sea en esa parte el colegio si ha aportado mucho a las mujeres y le ha enseñado como que ese valor de que usted no se quede callada sino le guste, se defienda se exprese. En esa parte sí.</p>	<p>Entrevistado: Como así, esa parte me la explica. Entrevistador: Bueno, ¿cómo ha sido el papel del colegio en la formación de la conciencia ciudadana por ejemplo. Supongamos, en el colegio les enseñan a ser líderes, líderes sociales, se les fortalece, se les dice bueno cuando ustedes salen de acá, esas son las herramientas que tienen para participar políticamente, estos son los cargos que tiene una administración municipal, estos son los proyectos por medio de los cuales pueden participar, democráticamente, solicitando por ejemplo una licitación en la Alcaldía o sea, la institución educativa los forma bien para cuando van a salir a ejercer su ciudadanía, o no hay ninguna formación en esto, o los forma muy mal. ¿Cómo cree usted que ha sido la formación política que ha obtenido la institución educativa a las mujeres de la comunidad? Entrevistado: muy poca, muy poca porque por lo general, castigo lo general las profesoras de política, economía, ciencias sociales son las que nos hablan de esa tema, y no tenemos profesora ni profesor, entonces hasta ahora que llega la profesora ellas nos ha estado mostrando los ámbitos que tiene el país, los cargos que hay allá, de presidente, lo que sigue después de presidente, lo que uno puede hacer cuando le están vulnerando algo, las tareas que uno puede meter como funcionario público, y nos ha mostrado como que esa visita, que hay más allá de lo que uno como estudiante vive que hay así. Nos ha mostrado cómo funciona el país. Como se mueve la economía, y entonces hay</p>	<p>Yo pienso de ahora o en castro a mujeres egresadas yo creo que en eso la institución educativa está en serio. Un poquito en la estudiantes. Un poquito. ¿Por qué? Porque hay un profesor de pronto de ciencias sociales que les habla a ellos de la participación política de la mujer, cierto, en varios entos. Yo, por ejemplo, no soy profe de ciencias sociales, pero sí le hablo a mis estudiantes también, sobre esa parte y de alguna manera impulso a veces algunas mujeres, a las chicas, para que de pronto se postule a alguno de estos cargos, como, por ejemplo, pertenecer al consejo directivo, pertenecer a, aspirar a la personería del colegio, cierto, porque también cuando yo llegue así, siempre el gestorero era un hombre, siempre era un estudiante varón. Si, las niñas tenían miedo. Entonces yo pienso que de alguna manera algunos profes los hemos venido motivando y ya hoy nosotros notamos de que en estos cargos la niña también se postula, incluso hemos tenido en esos cargos, mujeres. Entonces yo considero que nos falta más porque el colegio no tiene como una política definida para que de pronto esto sea más viable cierto, sino que lo hace el profesor de ciencias sociales desde su área y de pronto uno que otro profesor que también le hablamos a los muchachos de la importancia de un liderazgo, de la importancia de participar en todas estas decisiones y la importancia de que el aporte de ellas como mujer también es fundamental así y uno como que los mota a ellas, a que sean líderes, a que luchen por sus derechos, a que miren la circunstancias en que estamos en el contexto donde estamos y que no podemos ser personas pasivas, no podemos ser ajenos a lo que realmente me está pasando así o me está perjudicando así, entonces en eso yo también he</p>	<p>Entrevistado: Desde mí, desde lo que yo hago. Entrevistador: No, no, no, no, desde su cargo, no. ¿La formación política que la institución le ha dado a las estudiantes? ¿Cómo cree que ha sido como la conciencia ciudadana, el ejercicio como ha sido la formación que le ha dado la institución educativa como tal a esas estudiantes y mujeres que ya egresaron, a las que están actualmente o como se ha proyectado a esas mujeres de ahora de la comunidad? Entrevistado: Yo siento 'yuj que no ha habido diferenciación que nosotros no tenemos enfoque de género, que no hay ahí como decir bueno con esto nosotros nos estamos proyectando empoderar a la mujer pienso que no no se evidencia, desconocimiento mucho por ejemplo las áreas que tratan directamente ese tema, pienso que no he evidenciado un enfoque de género, más allá del que yo desde mí quisiera he querido someramente tratar de hacer no he sentido que el colegio le ofrece esto a las mujeres, no, les ofrece unas herramientas a todos. Entrevistador: Pero bueno, digamos que las mujeres no en específico ¿cierto? O sea que a todos en general, ¿sí? digamos trabajo el ejercicio de la ciudadanía en los estudiantes. Entrevistado: pienso que sí pero limitadamente, o sea pienso que se da. Entrevistador: ¿De qué manera María? Entrevistado: por ejemplo no ha,</p>	<p>Entrevistado: Ah, bueno, yo lo he visto, no digamos que 100%, pero sí ha sido un 50%. Yo pienso que a nosotros nos ha faltado más acercamiento con la institución, y a los maestros, más acercamiento con la comunidad. Si pienso que les hace falta que nos entegemos más, que nos conozcamos más, porque en la institución hay profesores que no conocen a los padres de familia. No saben en qué condición viven los muchachos. De pronto usted tiene un alumno y le dice: "No, es que tal alumno no me está rindiendo, viene sin zapatos, viene sin bafía" pero yo quisiera como que se tomaran la tarea de visitar la casa de ese niño, ver cuál es el motivo por el cual él está asistiendo a la institución así. De pronto se está presentando alguna situación difícil en su hogar, en su entorno. Entonces, a mí me gustaría esa parte, sí. Entrevistadora: O sea, hay como un desconocimiento por parte de los profes sobre la realidad de los estudiantes. Y entonces, como de esa misma manera se ha desvinculado la institución educativa con la formación política de las mujeres. ¿Pienso que no ha habido como un vínculo? Entrevistada: Sí, claro, sí.</p>	<p>Entrevistado: Desde las instituciones educativas. Yo estos días le preguntaba a un profa si todavía daban la cédula de memoria y me dice que sí. No sé qué tanto enseñan desde ahí. Pero esa es una buena oportunidad para que, en igualdad de condiciones, niñas y niños se interese en la política. Pero hay que priorizar un poco. Profundizar, hablarles de la actualidad, de qué decisiones se están tomando hoy, cómo las toman, ¿cierto? Cómo se presentan las reformas, qué es... No desde lo que yo analice y pienso que debería pasar, digamos, en la posición del docente. No, porque entonces eso sería a a adocinar allí a un niño. Pero sí darle libertad de que hagan los análisis, ¿no? Dilevarles de los debates videos de una posición y de otra, que ellos mismo decidan ver. Entonces, en esas discusiones, en esos debates, es donde está el verdadero sentido de las decisiones que se toman, ¿cierto? Toca motivarlos a... motivarlos a... que se interesen. Entrevistadora: ¿Cómo cree usted que ha sido esa formación política así en San Juan de Urubí desde las instituciones educativas? Por ejemplo, a mí me parece que esa institución educativa como que las ha formado bien políticamente por esa razón, o no tengo ni idea, o siento que no han tenido ese enfoque en una institución educativa. ¿Qué cree usted desde su experiencia? Y no solo como alcaldesa, sino como habitante de San Juan. Entrevistado: Es que las instituciones educativas, yo solo les proba ese ejercicio cuando van a elegir personerero del colegio, del hecho no sé, no sé qué otro ejercicio hagan ellos así. Que uno lo pensaba cuando van a elegir el personerero del colegio, no más. Entrevistado: Bueno, ¿y desde la Alcaldía no se abren espacios como para invitar a los muchachos a participar en la política, a conocer? Entrevistado: Realmente, educativos no. Tengo que reconocer que no. Cuando llegan las épocas de campaña, entonces ya uno ahí sí. Sale, tres meses para hablar, que se interese. Pero no, eso debería ser un ejercicio más</p>
<p>22. ¿Es importante la asistencia escolar acerca de este aspecto de la vida social por qué?</p>	<p>Entrevistado: Si, yo digo que es lo muy importante, porque de eso se trata todo el país, todo el pueblo de eso, de que siempre debe haber un liderazgo, de que siempre debe haber política porque la mayor parte de las cosas que vemos está basada en política entonces es algo muy importante.</p>	<p>Entrevistado: Yo digo que sí, pues digo que si porque eso nos hace sentir confianza en nosotros mismas como mujeres, confianza que nosotros si podemos mujeres. Porque hay muchas mujeres niñas que desde casa les dicen, que tú no puedes hacer, no puedes salir, ser agónoma, de química, o seas estudiando agonomía porque eso lo estudian son los hombres, tienes que quedarte en la casa, hacer los niños de la casa porque tú eres mujer, entonces yo pienso que sería necesario que la institución nos inculcaran de que tú si puedes, que tú también eres capaz de ser presidenta o líderes capaz de obtener un título universitario. Ni si lo vas a lograr, entonces si nos inculcan eso a pesar de que nos digan en la casa miles de cosas. Nosotros también nos dábamos yo si puedo, yo si soy capaz y más con esa experiencia de vida que nos dan los profesores, mira yo era así era esto y esto y le logrado obtener mi título universitario. O sea que si se puede.</p>	<p>Entrevistado: Yo considero que si; si porque desde mí lo más siempre he creído que los cambios se hacen desde afuera y se movilizan desde, se desde adentro, cierto, una persona consciente de su rol, de su poder de participación, de su decisión en todos los aspectos, en las relaciones familiares en la casa, en la escuela, una persona consciente de que su voto vale, de que su voto vale, de que su participación es importante, de que uno mismo puede desde esos espacios generar cambios que lo beneficie a uno y a una comunidad así es muy muy relevante, pienso que es una carencia que tenemos de pronto empoderar más tanto a hombres como mujeres. Entrevistador: ¿Políticamente o con enfoque de género? Entrevistado: Política y con enfoque de género, cierto, porque uno lo que puede</p>	<p>Entrevistado: Yo considero que si; si porque desde mí lo más siempre he creído que los cambios se hacen desde afuera y se movilizan desde, se desde adentro, cierto, una persona consciente de su rol, de su poder de participación, de su decisión en todos los aspectos, en las relaciones familiares en la casa, en la escuela, una persona consciente de que su voto vale, de que su voto vale, de que su participación es importante, de que uno mismo puede desde esos espacios generar cambios que lo beneficie a uno y a una comunidad así es muy muy relevante, pienso que es una carencia que tenemos de pronto empoderar más tanto a hombres como mujeres. Entrevistador: ¿Políticamente o con enfoque de género? Entrevistado: Política y con enfoque de género, cierto, porque uno lo que puede</p>	<p>Entrevistado: Claro que si es importante. Entrevistadora: ¿Por qué? Entrevistada: Bueno, primero que todo, hoy en día todo se mueve a través de la política. Incluso, hoy en día, para uno conseguirse un puesto de trabajo, digamos así, tiene que ser a través de la política. Entonces, así mi me parece muy importante esa parte.</p>	<p>Entrevistado: Sí, claro. Porque nosotros vivimos en una democracia. Cuando cumples los dieciocho, y antes de cumplir los dieciocho, porque desde la elección de personerero ya hacen, digamos, uso de su derecho a elegir, y ser elegidos. Entonces, si quisieramos que la gente no eligiera con votos, desde la ignorancia. Desde la ignorancia no porque no tengan la capacidad, sino porque la información no está presentada. Porque a veces la gente se enoja cuando uno dice a uno y dice es que la gente es ignorante, ignorante no es que no sepa leer, que no sepa escribir, no. Ignorante es que cuando usted está dando un noticiero, apagan el televisor, o lo pasa, para buscar algo deportivo, entonces hay cosas que ignoramos. No le han interesado entonces no las sabes, ¿cierto? Entonces yo considero que sí. Sobre todo en todos los tiempos que se están dando. Mientras tengamos democracia tenemos que educar a los jóvenes, a los niños, pequeños.</p>	

<p>23 ¿De qué manera podría aportar la institución educativa a la comunidad al fortalecer la condición política de las mujeres que estudian allí?</p>	<p>¿De qué manera la formación política que le haga el colegio, a las mujeres, a las niñas que están en este momento, de qué momento debería la comunidad, de qué momento le aportaría la comunidad. Entonces de qué manera?</p> <p>Entrevistado: yo pienso que si dentro de las instituciones formamos políticamente a las s de pronto de que ellas como sea lentamente puede ser líderes y de pronto ellas pueden formar, es decir, su propio proyecto y trabajar en las comunidades y yo pienso que si sería un enlace entre las mujeres las jóvenes de la institución más las mujeres de las comunidades. Yo diría que si sería hasta bonito trabajar.</p> <p>Lo menos que sería por lo menos recuperar como esos espacios que nosotros las mujeres ya hemos ido como perdido. Porque en el caso de las jóvenes, está saliendo mucho temprano a temprana edad. Incluso anteriormente desíamos que los jóvenes van los amigos que consumían drogas, hoy en día las niñas también están consumiendo drogas. Entonces sería bueno fomentar de pronto dentro de las instituciones, el enlace con los padres, con todas las comunidades, decir poner a los jóvenes hacer actividades a la mujer a la jóvenes hacer actividades a donde ella tenga en la mente también en focalizado en acciones para la comunidad de pienso. Pero me parece que sería bueno, es excelente.</p> <p>Entrevistador: ¿Y a usted de qué manera le parece? ¿usted que diría. Bueno, a mí me gustaría que en el colegio les enseñaran esto a las niñas. ¿Qué, por ejemplo?</p> <p>Entrevistado: Por ejemplo, tejer, tejer, tejer, hacer artesanías, las artesanías hoy en día, usted viene acá a vender y no ve una artesanía que este promocionando nuestros productos, cierto, incluso haciendo derivados del plátano, dulces, cosas que tengan algún logo, donde ellas tengan su propia empresa, ya me entienden, que ya tengan una entrada, cosas así, hay muchas cosas que de pronto nosotros como mujeres podemos seguir y avanzar. Sino que a veces nos deteamos, a veces así, porque incluso por mí me ha pasado, ya me he vuelto persona, antes mímente era como que voy a hacer esto, me proponía, ya hoy en día no. De pronto dicen yo que los años, no son los años, a veces como uno a dejado como que el tipo vaya pasando vaya pasando, en cosas que usted puede servir. Yo ahí en la casa tengo tengo forma de trabajar, por ejemplo a mí me gusta mucho las hortícolas, en estos momentos tengo semilla para sembrar de col de todo, pero en estos momentos</p>	<p>Entrevistado: Pues yo digo que no debería. Entrevistador: Pero cuando algo alegra, puede alejar de manera negativa de manera de manera positiva.</p> <p>Entrevistado: a ya, de manera positiva, como le dicho muchas de las cosas están conformadas por la política y algo que se de en todas partes, yo considero que en todas partes se se y debe de haber política. Porque es que si ella no hubiera como un orden, no hubiera como como esa toma de decisión, no tendríamos la libertad de expresarnos en todo o sea que si lo mejoran yo creo que todas las cosas estuvieran mejor.</p> <p>Entrevistador: ¿Por qué? Supongamos que si el colegio fortaleciera la participación política, ¿cómo podría mejorar eso la comunidad de balisla? Supongamos. O San Juan o donde quiera.</p> <p>Entrevistado: vemos que hasta el momento Balisla está habiendo muchos reuertos, las entradas que tiene no son como que muy buenas, las canchetas todas desahapadas, y es algo que ellos deberían de tener digo entonces teniendo política, o sea, teniendo a alguien o sea una política que en verdad se ejerce que en verdad sepan de ella o que tengan bastante conocimiento, en cuanto a eso, ya ellos tendrían como que muchas facilidades, digo.</p> <p>Entrevistador: ¿¿facilidades como, facilidades en que? ¿?</p> <p>Entrevistado: En partes económicas, en parte de la cancheta, en parte económica porque hubiera la facilidad de que hubiera más negocios, de haber otros trabajos, otra oportunidad de que llegaran proyectos, o sea, de que personas tomaran el liderazgo de ir a tal parte y mostrar cómo está su congegimiento y de que llegaran proyectos, de que mandaran ayuda y todo eso, yo digo que les serviría mucho.</p> <p>Entrevistador: ¿usted que deberí enseñar en el colegio para fortalecer, si estuviéramos en una reunión de consejo así, directivo le dijeran bueno qué ideas tienen ustedes, qué propuestas tienen para que enseñemos en el colegio y fortalezcamos la conciencia ciudadana de las estudiantes mujeres del colegio y que ellas salgan a proyectarse como ciudadanas a sus comunidades. ¿Qué dice usted? ¿Qué podrían? ¿Qué considera usted mi amor desde su rol como estudiante? Que necesita, que necesita usted, que necesitan sus compañeras para proyectarse como ciudadanas en la sociedad.</p> <p>Entrevistado: Pues para que ellos vieran eso. Primero es que tengan como unas prácticas o sea en donde como unas actividades donde ella también puedan simular que están en su comunidad, que puedan representar, que ellas se sientan libres de dar sus opiniones, que ellas se vayan como preparando, que se preparen para eso, sería como un proyecto, que cuando ellas salgan ya ellas sientan que tienen un deber de saber cómo ayudar a su comunidad, de participar</p>	<p>Entrevistado: A tener líderes, a tener mujeres empoderadas, sabiendo lo que pueden hacer, a tener capacidades también, porque un ejemplo una mujer se capacita hace alguna universidad que tenga que ver con el campo y ella no puede venir y trabajar en su misma comunidad. Entonces, si nuestra institución hiciera esto aportarían positivamente tanto como al país como a la comunidad donde esa persona viva o estaba establecido, entonces aportarían positivamente tanto como el social, en lo político y en lo cultural.</p> <p>Entrevistador: ¿Y cuál sería la diferencia Elis? Pues pienso así o pienso que no habita diferencia en fortalecer esa participación política de la mujer y del hombre. O sea, ¿sería que habría alguna diferencia? ¿O sería que sería lo mismo? ¿Que el colegio fortaleciera la participación política en las mujeres o lo igual si se hace en las mujeres y en los hombres. Al salir a la sociedad, ¿sería que hay alguna diferencia? Entrevistador: Si hay diferencia. Tanto como igual si lo hacen las mujeres o si lo hacen los hombres. Porque no todas las mujeres somos iguales hay mujeres que sabemos cual es nuestro rol y sabemos hasta donde no podemos llegar, por ejemplo, si eres una líder social, por ser mujer, porque le apoyan las mujeres, no quiere decir que times que pasarte por encima de los hombres. No. Entonces si se hace eso con las mujeres puede ocurrir eso y si se hace algo con los hombres también puede ocurrir, que ellos se sientan tan empoderados para decir no es que aquí mandamos nosotros los hombres. Entonces puede ocurrir por parte y por parte. Entonces yo digo que sería como bueno hacerlo igual, de manera igual, tanto como mujeres y hombres.</p> <p>Entrevistador: Elis, ¿formarlos políticamente y si se fuera a formar acerca específicamente de la ciudadanía, de la mujer, de la historia, de la participación política, de la mujer, sería más importante trabajar solo con mujeres o trabajar con hombres y con mujeres.</p> <p>Entrevistador: Con hombres y con mujeres.</p> <p>Entrevistador: ¿¿por qué? ¿Porque le parece que sería importante con los dos, más que con las mujeres solamente? Entrevistador porque si lo hacen solo con las mujeres, como todas no somos iguales ni pensamos iguales, puede ocurrir lo que yo le he dicho, entonces si lo hacen por igual, yo siento que el ego por decirlo así estaría en la misma condición que los demás, aunque podría ocurrir que los hombres fueran no como que nosotros somos los hombres y somos los de la cabeza, pero yo diría que por ahora igual.</p>	<p>Bueno. Yo pienso que si hay un beneficio, porque que nosotros. Porque es que nosotros sí lo hace sí nosotros lo hacemos desde el control educativo, desde nuestra institución educativa, nosotros empezamos en el establecimiento esas cualidades de liderazgo y ello. ¿Qué es a pasar? Cuando ellos salen de allí. Primero se beneficia la institución porque va a ser una institución en donde los muchachos siven que de pronto el colegio se les está cayendo, ellos no van a esperar a que se les caiga, porque ellos se está formando en eso, ellos van enseguida a mirar de qué manera se crea un grupo de qué manera se escribe de qué manera ellos van a tocar puertas de pronto una alcaldía al gobierno ¿cierto? ¿De qué manera ellos pueden solicitar una ayuda esta sea necesidad? Dentro de la institución. Cuando ellos salen, lo mismo, porque es que hay muchas necesidades en las cuales nosotros sabemos que los políticos hoy en día, la mayoría siempre están buscando su beneficio para beneficios personales cierto, y a las comunidades les dejan, pero cuando hay un líder que de pronto se le formado que sabe que tiene unos derechos y que sabe que tiene que luchar por esos derechos, va también a hacer que toda esa comunidad de alguna u otra manera también puede influir como líder y también esa comunidad puede empezar a despertar cierto y empieza a despertar y entonces ya cualquiera que llegue a un cargo de estos, sea alcaldesa, concejal, no va a ser de pronto lo que quiere, porque hay una comunidad ya despierta, hay una comunidad ya que ya la conocio sus derechos, hay una comunidad que es líder y que ya con facilidad lo van a callar.</p> <p>Entonces más que un liderazgo que salga de la institución educativa es muy fundamental. Porque además también de que ellos puedan aspirar también a esos cargos y pueden aspirar también a esos cargos van con otra mentalidad de que las personas no se pueden atropellar, de que personas tienen unos derechos que hay que defenderlos a valer cierto y que no pueden todo pasar por encima de esos derechos. Que a las personas hay que escucharlas, que la persona tiene todo el derecho de reclamar, de decir está mal, a tratar de solucionar. Y no como ciertos líderes que llegan de pronto a estos cargos en donde para ellos les da lo mismo lo que las personas piensen, les da lo mismo lo que las personas digan y se callan simplemente. Entonces, para mí sí es fundamental que salga que desde la escuela se empiece como es que es, a fortalecer esta parte política para eso mismo.</p> <p>¿Y usted tendría como de pronto en mente como bueno que en el colegio trabajáramos la participación política de esta manera? Yo digo a través de un proyecto, ¿Y de un proyecto cómo?</p>	<p>Entrevistado: Bueno, yo pienso que hee no se si es muy difícil, pero la mujer al estar a cargo de la casa y desde la cotidianidad en la formación de los hijos y las hijas. También la posibilidad de reclamar derechos, de estar en instancias de toma de decisiones, donde se pueda ser sea más visible y se tome decisiones en beneficio de todos, y no sé qué más.</p> <p>Entrevistador: ¿Y porque en la formación de los hijos? Entrevistador: o sea si yo como un estudiante con conciencia ciudadana, eso no se queda ahí, por eso le digo que no se si es difícil, en que esto se ve reflejado no solamente en ella sino también en una familia, es como desde esos términos.</p> <p>Entrevistador: ¿Marta, y supongamos si a ustedes le dijera planteo un proyecto para fortalecer el ejercicio de la ciudadanía para la mujer en el colegio? ¿qué proyectos se le vendría en mente, qué trabajo, cómo podría algunos ejecutarse en la institución educativa? Entrevistador: Bueno, yo lo haría desde la promoción de los derechos, de las mujeres, que las mujeres tenemos unos derechos diferenciados. Que también son derechos humanos, fortalecer a mucho el tema de los derechos de las mujeres, pienso que al hacerlo conscientes de ese derecho eso sería bastante, es como muy, sería significativo, sería un proyecto relacionado en la promoción de los derechos de las mujeres.</p> <p>Si esta entocado en el tema de la mujer, también desde el enfoque de género, moviliza conciencias y trata también he nosotros de cambiar nuestras maneras de pensar. Muchas veces por la historia dominante, las mujeres también caemos en temas de ser machista también, cierto de tener algunos comportamientos que normalizamos, cuando sabemos que no son normales, que no hay equidad, que no hay igualdad, lo haría desde ese desde esos temas, desde la promoción de los derechos de la mujer, enfoque de género y también desde los ddtb humanos.</p> <p>Entrevistador: Quiere aportar a algo más que quiere decir algo más.</p> <p>Entrevistado: No, pienso que ahí es un limitante el hecho de uno de pronto los análisis hacemos desde el conocimiento solo de la institución, lo que me acaba de</p>	<p>Entrevistado: Me lo describe mejor... Entrevistadora: Claro que sí. Si el colegio educara... si en la institución educativa se decidiera "Bueno, vamos a colocar unas materias en donde vamos a fortalecer la participación política de las mujeres", en donde les vamos a dar una conciencia de ciudadanía, a fortalecerla... Si el colegio hiciera esto, ¿esto cómo se vería reflejado en el congegimiento de Belén? No solo quedándose ahí en la institución educativa, sino cómo se podría proyectar afuera. ¿Cómo podría el colegio, por medio de esas materias que se les dicen a las niñas o incluso a los hombres —cierto, a los hombres también— acerca de cómo la vida ciudadana de nosotros, eso cómo podría eso aportar a la vida social de afuera, de toda la comunidad? ¿Usted considera que podría haber algún aporte, o no? ¿O las cosas seguirían igual? Entrevistado: No, yo pienso que sí. Sí puede cambiar. No es fácil, pero intentándolo sí puede cambiar.</p> <p>Entrevistadora: ¿Y cambiar cómo? ¿Cambiar para mejorar? ¿O para empeorar? Porque entonces ya una mujer, sabiendo que puede participar políticamente, siendo ella, entonces ya se va a ir y no va, supongamos, a soñar con quedarse en la casa teniendo hijos, criando hijos.</p> <p>Entrevistado: Pero es que eso es importante. Eso es importante en nosotros las mujeres. Bastante importante. A mí me parece excelente, porque hoy en día las mujeres no estamos, pues, destinadas solamente a criar hijos y a cuidar esposos, a cuidar los hogares. Ya hoy en día, pues, hay derecho de igualdad. No podemos estar solamente ahí, como quien dice vulgarmente mí mamá, "¡hazlo plátano!". Ya tenemos otros derechos. Entonces, a mí me parece excelente.</p> <p>Entrevistadora: Doña Nelly, ¿y si usted le dijera, si la invitara desde la institución educativa y dijera: "Bueno, vamos a comenzar con un trabajo con las niñas de la comunidad, ¿ustedes qué idea tienen para que comencemos a hacer un trabajo con las niñas acerca de esa conciencia ciudadana?", ¿a usted cómo le parecería que se pudiera trabajar? Entrevistado: Primero que todo, nos tocaría hacer un casa a casa, orientándolas.</p> <p>Entrevistadora: ¿Y cómo? Entrevistado: Hablándoles acerca del proyecto, digamos así. Porque no es fácil convencerlas, pero tampoco es difícil. Y lo difícil en la vida para un proyecto es iniciar.</p>	<p>Entrevistado: Ayudaría muchísimo. Muchísimo, muchísimo. Porque desde el Estado central la reforma política, hay una propuesta y es que las listas sean cerradas, sean cerradas, entonces vayan una mujer, un hombre, una materia, un hombre. Y nosotros no quisiéramos que nos regalen nada. O sea, no quisiéramos que porque la lista está cerrada y la cabeza es un hombre y sacó mil votos, entonces salieron tres mujeres. Que no saben a qué se van a enfrentar porque la sacó fue el liderazgo de este hombre. No. Nosotros quisiéramos que ese ejercicio realmente se haga de manera consistente. Consciente de lo que vas a enfrentar, consciente de que tienes que sacrificarte para que se logre el objetivo, consciente de cuáles son nuestros planteamientos hacia la comunidad y cómo los vamos a lograr. Entonces ese vaio quisiera que ya se fuera, que ya fuéramos como poniéndole atención porque, si es algún momento esa reforma va a pasar y nosotros vamos a estar allí, que no sea como un regalo, que no sea que nos anastre un hombre.</p> <p>Que yo ya pueda tener mis decisiones propias y que nadie me tenga que decir es que usted tiene que hacer esto porque usted salió porque yo pasé mis votos. ¿Dentro? Y como eso es lo que nos espera, hay que preparar muy bien a las niñas, para que no sigan siendo sumisas frente a la política.</p>
---	--	--	---	--	--	--	---

ANEXO A-10

Dimensiones para construcción de nodos temáticos

PROPÓSITOS	PREGUNTAS	CATEGORÍAS SENSITIVAS	NODOS TEMÁTICOS
<p>1. Describir la dinámica política en el Urabá Antioqueño durante los últimos 30 años</p> <p>2. Interpretar la percepción que tienen las mujeres de los corregimientos Belén y Balsilla acerca de los patrones de discriminación que impiden su accionar como ciudadana</p> <p>3. Analizar las prácticas de participación política de la mujer rural, con base en las prácticas no tradicionales de ciudadanía, específicamente en los corregimientos Belén y Balsilla</p> <p>4. Conocer la percepción que tienen las mujeres acerca de la función que desempeña la escuela en la participación política de las mujeres que viven en el corregimiento Belén</p>	<p>10 Y 11</p> <p>10. Puedes hacer una descripción acerca del Urabá Antioqueño, ¿qué conoces acerca de su historia?</p> <p>11. Describe con características generales la población del contexto en el que vives o trabajas</p>	<p>Tierra bendita - cultivable- Memoria colectiva- antepasados- Estigma-violencia- Fragmentación productiva- Memoria comunitaria -violencia-Memorias transmitidas Liderazgo-cooperación-solidaridad</p>	<p>NODO 1:</p> <p>Representaciones del Urabá antioqueño: territorio vivido, memoria fragmentada y orgullo ancestral</p>
	<p>7,8,9</p> <p>7. ¿Sabes quién hace parte de la población afrodescendiente?</p> <p>8. ¿Haces parte de la población afrodescendiente?</p> <p>9. ¿Tu familia hace parte de la población afrodescendiente?</p>	<p>Afrodescendencia mas allá de un color de piel Autoreconocimiento mediado por beneficios económicos Pedagogía desde la memoria Autoidentidad simbólica Construcción de identidad desde adentro</p>	<p>NODO 2.</p> <p>Reconocimiento identitario y autoidentificación como mujeres afrodescendientes en el Urabá rural</p>
	<p>12,14, 15,18,19</p> <p>12. ¿Qué problemáticas consideras son las que enfrentan principalmente las mujeres del contexto en el que vives o trabajas?</p> <p>14. ¿Qué dificultades consideras que se le presentan a las mujeres del contexto para participar en las decisiones que se toman socialmente?</p> <p>15. ¿Consideras que en el corregimiento hay discriminación hacia las mujeres, por qué, de qué manera?</p> <p>18. ¿Cómo ha sido el apoyo de los hombres a la participación de las mujeres en las decisiones que se toman en tu contexto?</p> <p>19. ¿Cómo ha sido el apoyo entre mujeres para participar en las decisiones que se toman en el contexto?</p>	<p>Múltiples formas de exclusión Desempleo- Trabajo en condiciones precarias Relaciones afectivas subordinadas Propuesta económica: Aprovechamiento de materia prima El hombre toma las decisiones en el espacio público Mujer en lo doméstico - División sexual del trabajo Imposibilidad de acceso a educación superior y a estabilidad laboral Ausencia estatal Discriminación de género Falta de conciencia en ley de cuotas Subordinación simbólica</p>	<p>NODO 3.</p> <p>Desigualdades persistentes y potencias colectivas: experiencias de exclusión, discriminación y apoyo en la participación política</p>
	<p>13,16, 17,20</p> <p>13. ¿Qué posibilidades u oportunidades consideras que tienen las mujeres del contexto para participar en las decisiones que se toman socialmente?</p> <p>16. De qué manera consideras que participan las mujeres en el contexto (cultural, política, económica, educativamente)</p> <p>17. ¿Qué ha sido lo más aportante de las mujeres de tu comunidad en las decisiones que se han tomado en ella?</p> <p>20. ¿Cómo ha sido tu participación en las decisiones que se toman en tu contexto?</p>	<p>Ejercicio de la ciudadanía a diferente a la impuesta por el pensamiento liberal Construcción del espacio público desde el cuidado Diferentes formas de enunciación política - Formas situadas de ciudadanía Timidez como limitación para la participación Participación política: Estudiantil, comunitarias Existencia y transformación de oportunidades de participación Timidez como limitación para la participación</p>	<p>NODO 4.</p> <p>Voces y caminos de participación: aportes y oportunidades de las mujeres afrodescendientes rurales en las decisiones que transforman sus territorios</p>
	<p>21</p> <p>21. ¿Cómo crees que ha sido la formación política que ha ofrecido la institución educativa a las mujeres de tu comunidad?</p>	<p>Necesidad de profundización en temáticas democráticas Participación en elecciones escolares sin seguimiento Formación por medio de voluntades en participación política Necesidad de un enfoque vinculado al territorio</p>	<p>NODO 5.</p> <p>Formación política en la escuela: entre la omisión institucional y la siembra de conciencia ciudadana femenina</p>
	<p>22</p> <p>22. ¿Es importante la enseñanza escolar acerca de este aspecto de la vida social? por qué</p>	<p>Fundamental la formación en participación política Fortalecimiento de la seguridad en sí mismas Contrarrestar el pensamiento patriarcal por medio de la enseñanza de la participación política de la mujer Enseñanza con enfoque de género</p>	<p>NODO 6.</p> <p>La enseñanza escolar de la política como herramienta de empoderamiento y transformación social</p>
	<p>23</p> <p>23. ¿De qué manera podría aportar la institución educativa a la comunidad al fortalecer la formación política de las mujeres que estudian allí?</p>	<p>Motor de cambio social El liderazgo afrocolombiano constituido desde el compromiso con la agencia comunitaria Prácticas pedagógicas: activas, experienciales y contextualizadas Enfoque pedagógico desde el reconocimiento de los</p>	<p>NODO 7.</p> <p>El rol transformador de la institución educativa en la formación política de las mujeres afrodescendientes rurales</p>

ANEXO A-11

Autores y temáticas para planteamiento de constructos

AUTORES Y CATEGORÍAS GENERALES								
CIUDADANÍA	NARRATIVA	INTERSECCIONALIDAD	AFROCOLOMBIANO, AFRODESCENDIENTE	MARCO LEGAL	IDENTIDAD	MUIER	DISCRIMINACIÓN	TEORÍA DECOLONIAL
Montoya (2009), (Ramírez y Acevedo, 2020), Aguado, 2005, Ramírez y Acevedo, 2021, Alemán, 2018) Video Segin Muñoz (2014 Mayor (2003), Corena y Suárez (2018), (Dahl, 1969), Almond & Verba, 1963), Lander (2000), Boaventura de Sousa Santos (2005), Waylen, 2014, Phillips, 1995, Celis, Kantola y Lombardo (2014), Htun & Piscopo, 2014, Crenshaw, 1991; Viveros Vigoya, 2014	Bolívar (2002), Galeano (2004), Antonio Bolívar (2002 (Vitoria, 2009), Bolívar, Domingo y Fernández (2001), Antonio Bolívar (2012), Legrand (1993) (Bolívar, 2002, Silva Batattina (2012), Lejeune (1975), Bolívar (2012), Catherine Riessman (2002), como lo recoge Bolívar (2012)	Segin Muñoz (2014), Kimberlé Crenshaw (1989), Patricia Hill Collins (2009), Crenshaw, 2002, Viveros Vigoya (2016), Caicedo González (2023)	MEN, 2017, Blandón y Arcos (2002), Valencia (2010), (Romero, 2000, p. 4), ONU, que declaró el periodo 2015-2024 como el Decenio Internacional para los Afrodescendientes (ONU, 2015), Santiago Arboleda, Melquicedec Blandón y José Caicedo (Blandón & Arcos, 2002; Arboleda, 1997), Rafael Perea Chalá (2001), Rita Laura Segato (2006), Stuart Hall (1996), (Munillo, 2004), Molina, 2014, Wade, 2000, Quijano (2009), Banton, 1977, De la Torre, 2016, Mignolo (2003)	Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) (Gobernación de Antioquia, 2020), MEN, 2017 (Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019 Ley 70 de 1993, la Ley 1257 de 2008, el Acto 005 de la Corte Constitucional (2009), y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 5 (Igualdad de género) y el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas). Pese a estos avances normativos, los informes del PNUD (2012) y de la Comisión de la Verdad (2022) Cumbre Mundial contra el Racismo en Durban (2001), ONU, que declaró el periodo 2015-2024 como el Decenio Internacional para los Afrodescendientes (ONU, 2015), (Comisión de la Verdad, 2020; PNUD, 2011), CEPAL (2020) y el PNUD (2019), (Kay, 2009; PNUD, 2011), INE, 2021; FAO, 2022, El Informe Nacional de Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2018) informe Mujeres afrodescendientes y educación en Colombia (CEPAL, 2022)	Stuart Hall (1996),	Simone de Beauvoir 1949/2000, Judith Butler (1990/2007), Marcela Lagarde (1990), Maria Teresa Uribe (2003) (Palermo, 2006; Lamas, 2010; Lozano, 2010; Manni, 2010; Serret, 2011; Pérez, 2013), Casteliano (2011), Lozano (2010, 2016), Pérez (2010) y Cabnal (2010), Baquet (2012) y Viáfara, Estacio & González (2010), (Viáfara & Serna, 2015; Sánchez, 2011), Angela Davis (1981)	(Fundación Ideas para la Paz (FIP), 2012)	Curiel (2007), Espinosa Miñoso (2013) y Viveros Vigoya (2016), Quijano, 2000, Anibal Quijano (2000) el Grupo Modernidad/Colonialidad, integrado por intelectuales como Walter Dignolo, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, Mignolo (2007), Nelson Maldonado-Torres (2006), Catherine Walsh (2013), Ochy Curiel (2014), Yudelkis Espinosa Miñoso (2008) y Aura Cumes, Santiago Castro-Gómez (2005)
EDUCACIÓN	INVESTIGACIÓN TERRITORIAL				RURALIDAD	MUIER AFRO		
John Dewey (1936), Émile Durkheim (1922), Paulo Freire (1970), Bernard Charlot (2001), Catherine Walsh (2005) y Boaventura de Sousa Santos (2009), Zubiria (2006), Bernard Charlot (2001)	Maria Emelia Galeano (2012), Maria Teresa Uribe (2001), Galeano, 2006, Uribe, 2008, Caicedo, 2023, Galeano, 2016; Uribe, 2008; Uribe (1990), Galeano 2006				Vander Ploeg (2010) y Cloke (2006), Haesbaert (2013), Bryden, 2010; Garcia Linera, 2015	Hill Collins (2009), Mara Viveros Vigoya (2016), Betty Ruth Lozano Lerma (2020), Betty Ruth Lozano (2023), Claudia Mosquera (2011) y la propia Viveros Betty Ruth Lozano Lerma (2018),		

ANEXO A-12
Reducción de autores clave para planteamiento de constructos

A	B	C	D	E
PRIMER CONSTRUCTO				
	INTERNACIONALES		NACIONALES	
	Anibal Quijano	Fundador del concepto de "colonialidad del poder". Clave para entender cómo persisten las jerarquías coloniales en el presente	Orlando Fals Borda	Su trabajo propició una lectura crítica de la historia colonial y del conocimiento desde los pueblos del Caribe colombiano
	Walter Dignolo	Enfatiza la "desobediencia epistémica" y la necesidad de otros modos de conocimiento.	Eduardo Restrepo	Antropólogo que ha trabajado sobre etnicidad, racialización y pensamiento decolonial en Colombia.
TEORÍAS DECOLONIALES	Julieta Paredes	Feminista comunitaria aymara, aporta una perspectiva descolonizadora desde las mujeres indígenas	Arturo Escobar	Promueve el "pensamiento desde la vida" como alternativa al desarrollo y al colonialismo del saber
	Catherine Walsh	Impulsa una pedagogía decolonial crítica desde América Latina.	María Lugones	Introduce la "colonialidad del género" desde una perspectiva interseccional y decolonial
	Nelson Maldonado-Torres	Trabaja el concepto de "colonialidad del ser", útil para comprender la deshumanización estructural.		

A	B	C	D	E
SEGUNDO CONSTRUCTO				
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> 2. SOLIDARIDAD ENTRE MUJERES (SORORIDAD) </div> INTERSECCIONALIDAD Y ENFOQUE DE GÉNERO	INTERNACIONALES		NACIONALES	
	Kimberlé Crenshaw	Jurista afroamericana, acuñó el término "interseccionalidad".	María Emma Wills	Politóloga ha trabajado sobre mujeres, conflicto y construcción de paz desde una mirada de género e interseccionalidad.
	Patricia Hill Collins	Socióloga feminista afrodescendiente, autora de "Black Feminist Thought".	Mara Viveros Vigoya	Socióloga y antropóloga. Sus estudios sobre raza, género y sexualidad en Colombia son fundamentales.
	Judith Butler	Teoría de la performatividad del género (el género como acto repetido y socialmente regulado).	María Teresa Uribe de Hincapié	Socióloga. Trabajó en la comprensión histórica del conflicto armado, ciudadanía y construcción de paz desde la ética pública.
	Simone de Beauvoir	Plantea que "no se nace mujer, se llega a serlo", mostrando cómo el género se construye.	Clemencia Rodríguez	Académica feminista, trabaja medios, comunicación y poder con perspectiva de género e interseccional
	Marcela Lagarde	Desarrolló el concepto de feminicidio y la noción de empoderamiento femenino desde América Latina.	Betty Ruth Lozano Lerma	Ha trabajado la interseccionalidad desde el feminismo negro y los procesos de resistencia del Pacífico colombiano
	Berenice Bento	Reflexiona sobre género y cuerpos disidentes, especialmente las experiencias trans.	María Eumelia Galeano Valencia	Ha trabajado profundamente el enfoque diferencial étnico y de género en contextos afrodescendientes y rurales
	Kate Millet	Analiza el patriarcado como sistema político que estructura la sociedad.	Ochy Curiel	Feminista antirracista y lesbofeminista crítica del feminismo blanco.
Sandra Harding	Defiende la producción del conocimiento desde una "epistemología feminista" que reconoce la experiencia de las mujeres.			
1.CONSTRUCTO 2. CONSTRUCTO 3. CONSTRUCTO +				

Síntesis curricular de la autora y tutora

Autora Yuly Andrea Ramírez Osorio. Documento de identidad: 32150408. Magister en Estudios Políticos (Universidad Pontificia Bolivariana) 2020, Socióloga (Universidad de Antioquia) 2007. Se desempeñó como docente de Ciencias Sociales en la Institución educativa rural Uveros, del municipio de San Juan de Urabá durante los años 2015-2023. Actualmente es Docente de Ciencias Sociales en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita. Sopetrán-Antioquia.

Autora del artículo de revista “Ciudadanía de las mujeres: una revisión desde la ciencia política” publicado en la revista *Analecta política*, del programa de Ciencias Políticas de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) en Medellín.

Tutora María de la Paz Silva Batatina. Postdoctora en Educación, Cultura y Sociedad. Doctora en Educación. Magister en Educación. Profesora en Educación, Mención en Evaluación Instituto Pedagógico de Caracas. Maestra Normalista Instituto Experimental de Formación Docente. Diplomado en Habilidades de liderazgo y gestión legislativa para el staff de la Asamblea Nacional. Diplomado en competencias Docentes. Educación a distancia y MOODLE. Fundamentos prácticos para la enseñanza en línea. Diplomado en Competencias Docentes.

Entre 2000 y 2004 se desempeñó como Directora General de Educación en la Alcaldía Metropolitana de Caracas. Previamente, entre 1996 y 2016, ocupó cargos como Coordinadora del Programa de Extensión Académica, Coordinadora Nacional de Postgrado y Coordinadora del Programa de Profesionalización. Posteriormente, entre 2016 y 2020, fue Directora de Formación Popular en la Escuela de Formación de la Asamblea Nacional. Actualmente es docente e investigadora activa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.