

Elena Patricia Galicia Nuñez

9310108

Propuestas pedagógicas críticas: La formación en género para la construcción de ciudadanía de las mujeres. Guatemala 1997-2017

Asesora: Doctora Guisela López



**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACION**

Guatemala, noviembre de 2019.

Índice

Introducción.....	7
Capítulo I: Generalidades.....	8
1.1 Línea de investigación.....	8
1.2 Tema.....	8
1.3 Planteamiento del problema	8
1.4 Justificación	13
1.5 Alcances y límites	15
1.6 Objetivos.....	15
1.8 Metodología empleada y diseño de instrumentos de investigación	16
1.8.1 Perspectiva o paradigma epistemológico.....	17
1.8.2 Alcance	19
1.8.3 Diseño de investigación	20
1.8.4 Definición operacional de las variables y unidades de análisis	21
1.8.5 Población y muestra.....	22
1.8.6 Estrategias de recolección de datos.....	23
1.8.7 Estrategias de interpretación.....	27
1.8.8 Procedimiento	28
Capítulo II: Fundamentación teórica.....	29
2.1 La educación de las mujeres	29
2.2 El derecho a la educación de las mujeres. Marco político jurídico.....	38
2.3 Educación y derechos humanos. Curriculum para personas jóvenes y adultas	41
2.4 Pedagogías críticas y género	44
2.4.1 Pedagogía feminista y educación popular feminista	47
2.4.2 Relaciones entre educación y ciudadanía de las mujeres.....	62
Capítulo III: Resultados	67
3.1 El contexto. Guatemala en las últimas dos décadas	67
3.2 Las mujeres guatemaltecas. Rasgos de su situación y posición	68
3.3 Acuerdos de Paz. Nuevos escenarios para la ciudadanía y educación de las mujeres.....	72
3.4 Experiencias educativas desde las mujeres. Generando modelos alternativos precursoras de formación política desde las mujeres.....	74
3.4.1 Precursoras en formación política: educación para la ciudadanía en el espacio público	75

3.4.2 Espacios de formación con aval académico: Ciudadanía para el reconocimiento epistémico y el empoderamiento	80
3.4.3 Resignificando la ciudadanía. El cuerpo como eje de la formación	81
3.5 El caso de la propuesta pedagógica de la Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas.....	86
3.5.1 El contexto de la formación. Chimaltenango	90
3.5.2 Fin y fundamentos.....	94
3.5.3 Sujetos	99
3.5.4 Contenidos de aprendizaje.....	105
3.5.5 Metodología	108
3.5.5.1 Modalidad de aprendizaje presencial.....	110
3.5.6 Aportes de las experiencias de aprendizaje al empoderamiento de las mujeres	119
3.5.7 Aportes de las experiencias de aprendizaje a la ciudadanía de las mujeres	129
3.5.8 En perspectiva	138
3.6 El caso de la propuesta pedagógica de la Fundación Guillermo Toriello	143
3.6.1 El contexto de la formación. Sololá	146
3.6.2 Fin y fundamentos.....	148
3.6.3 Sujetos	154
3.6.4 Contenidos de aprendizaje.....	159
3.6.5 Metodología	162
3.6.6 Aportes de las experiencias de aprendizaje al empoderamiento de las mujeres	171
3.6.7 Aportes de las experiencias de aprendizaje a la ciudadanía de las mujeres	179
3.6.8 En perspectiva	190
3.7 El caso de la propuesta pedagógica de la Asociación Ixoqib' Miriam	193
3.7.1 El contexto de la formación. Guatemala.....	197
3.7.2 Fin y fundamentos.....	198
3.7.3 Sujetos	205
3.7.4 Contenidos de aprendizaje.....	210
3.7.5 Metodología	214
3.7.6 Aportes de las experiencias de aprendizaje al empoderamiento de las mujeres	222

3.7.7 Aportes de las experiencias de aprendizaje a la ciudadanía de las mujeres	233
3.7.8 En perspectiva	243
3.8 Perfilando una pedagogía orientada a la formación política desde las mujeres	248
3.8.1 La Agenda de la Paz y las propuestas pedagógicas críticas de las mujeres	248
3.8.2 Particularidades y aspectos comunes de propuestas pedagógicas tipo .	252
3.8.3 Caracterización de las propuestas pedagógicas	264
3.8.4 Significados en el proceso de construcción de la ciudadanía	267
3.8.5 Desafíos pedagógicos	270
Capítulo IV: Conclusiones	273
Capítulo V: Recomendaciones	278
Referencias	281

Este informe de tesis es
presentado por la autora como
requisito previo a optar al título
de Doctora en Educación.

Guatemala, noviembre de 2019

Resumen. El contexto post Acuerdos de Paz en Guatemala influyó en espacios inéditos de formación política entre mujeres. La presente investigación cualitativa explica los fundamentos de estos procesos y sus aportes en la construcción de ciudadanía de mujeres marginales en territorios multiculturales. La teoría crítica guió el estudio. Aplicó la etnometodología en estudio de casos de diseño holístico con revisión documental, observación participante de talleres, entrevistas estructuradas con educandas, grupos focales con educadoras y grupo de discusión con expertas. La muestra incluyó cursos y diplomados, desarrollados entre 1997 y 2017 en Sololá, Chimaltenango y Guatemala por tres organizaciones civiles, con curriculum centrados en derechos conculcados de mujeres jóvenes y adultas, mayoritariamente mayas. Se fundamentaron en teoría de género, educación popular, pedagogías feministas y decoloniales. Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas y Fundación Guillermo Toriello identificaron sus propuestas como educación popular feminista; Asociación Ixoqib' Miriam como formación en género. Las experiencias de aprendizaje de las mujeres configuraron su conciencia de oprimidas y empoderamiento para decidir sobre sus vidas, recuperar conocimientos ancestrales, organizarse, participar en procesos electorales, interlocutar para que sus demandas específicas las incluyeran en agendas y presupuestos locales. Forjaron un modelo de educación alternativo al hegemónico porque: colocaron la vida de las mujeres como fuente de conocimiento situado; generó pensamiento crítico para la acción transformadora desde el ejercicio de derechos y promovió ciudadanía activa. Esos aspectos son referentes para la formación de docentes responsables de aplicar los ejes vida ciudadana, equidad de género, étnica y social establecida en el curriculum nacional base.

Palabras claves: educación, mujeres, ciudadanía, pedagogías, género

Introducción

El presente documento constituye la síntesis de los aprendizajes académicos contruidos por la tesista como parte de la 3ª. Cohorte del Programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala (FAHUSAC). Adopta la modalidad de informe de tesis doctoral estructurada según los lineamientos establecidos por la FAHUSAC. El tema se enmarca en la línea de investigación Educación y Estudios de Género.

El primer capítulo ubica las generalidades de la investigación. Problematisa el campo de estudio relacionado a la formación en género y la ciudadanía de las mujeres; razona la importancia del estudio por su vinculación con desafíos de la educación del siglo XXI, expone los alcances y propósitos del trabajo realizado. También, detalla la manera como se aplicó la metodología cualitativa seleccionada en función de los objetivos del estudio.

El segundo capítulo consta de cuatro apartados en los cuales se presentan los fundamentos teóricos de los ejes articuladores del estudio: el derecho a la educación de las mujeres, los currículos para personas jóvenes y adultas, la ciudadanía de las mujeres y pedagogías críticas desde las mujeres sustentadas en la teoría de género.

Los capítulos tres al siete abordan los resultados y el análisis del trabajo de campo organizado desde tres perspectivas. El punto de partida refiere al contexto histórico y social de los fenómenos estudiados, relacionados al derecho a la educación de las mujeres en Guatemala y la situación de su ciudadanía en el periodo conocido como post Acuerdos de Paz. Además, registra las experiencias precursoras de la formación en género en Guatemala.

Seguidamente, el documento aborda de manera específica cada una de las propuestas pedagógicas objeto de estudio. Por lo que, se dedica un capítulo a cada caso estudiado considerando sus fundamentos políticos, filosóficos, epistemológicos y metodológicos así como los aportes de las experiencias de aprendizaje derivadas de la formación en género en la construcción de su ciudadanía plena de las sujetas educativas. Un análisis comparativo del estudio de casos cierra el ciclo de discusión de resultados que evidenció la configuración de un modelo alternativo de educación.

El informe finaliza con conclusiones y recomendaciones a las sujetas de estudio y a la universidad como fuentes de pensamiento pedagógico capaz de influir en perspectivas educativas críticas. Las referencias dan cuenta de las fuentes citadas, en su mayoría provenientes de la academia y organismos especializados en Iberoamérica.

El proceso de elaboración del informe de tesis doctoral representó un desafío complejo de reflexiones y de conocimientos situados entre las responsabilidades cotidianas y la aspiración de aprendizajes críticos transformadores posicionados desde las mujeres.

Capítulo I: Generalidades

1.1 Línea de investigación. Educación y Estudios de Género

1.2 Tema. Propuestas pedagógicas críticas. La formación en género para la construcción de ciudadanía de las mujeres Guatemala 1997-2017

1.3 Planteamiento del problema

A inicios del siglo XXI el acceso a la educación cobra relevancia, porque se reconoce a nivel internacional como "...un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos" según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009, p. 5), que debe garantizarse a lo largo de la vida sin discriminación ni exclusión, por condicionantes sociales, políticas, económicas y culturales.

Dado que las mujeres constituyen la mitad de la población invertir en su educación, salud y derechos tiene efectos positivos para ellas mismas, sus familias y para el desarrollo de los países. Cuando ellas tienen oportunidades para educarse, su autoestima y sus posibilidades de ejercer derechos ciudadanos aumentan afirma la socióloga guatemalteca Ana Silvia Monzón. (Secretaría General de Planificación de la Presidencia, 2011, p.4).

Los Estados tienen la obligación de garantizar: a) El derecho a la educación de las mujeres (Foro Mundial Educación para Todos, 2000) así como su participación en todos los ámbitos de la vida social y política (Conferencia Mundial de Población Beijing+15, 2004); como un medio para lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de la mujer (Meta No. 3 Objetivos de Desarrollo del Milenio, 2000). b) Proveer programas de educación no formal para personas jóvenes y adultas desfavorecidas en países empobrecidos (UNESCO, 2007, p. 7).

Los marcos normativos políticos referidos, responden a realidades de exclusión en países subdesarrollados derivadas de la expansión del capitalismo globalizado, demandan:

Colocar al ciudadano, y por tanto a la formación ciudadana, en el centro del debate sobre qué es lo que queremos para la sociedad futura, a partir de las posibilidades reales y concretas de nuestro entorno, en donde habrá que definirse qué es la democracia, cuál es el papel del Estado y sus nuevas interrelaciones con la sociedad civil, pensando en cómo asumir y entender la diversidad, así como el papel de la esferas públicas (y privadas) autónomas generadas en una mirada de organizaciones de todo tipo que responden a la violenta política neoliberal (Buil, 2007, p. 4).

La tarea de educar al “ciudadano” se asignó al sistema de educación formal, desde los tiempos de la Revolución Francesa (1792) bajo la consigna de:

Ofrecer a todos los individuos, de la especie humana los medios de proveer a sus necesidades, de conseguir su bienestar; asegurar a cada uno la facilidad de perfeccionar su industria, de capacitarse para las funciones sociales a que tiene derecho a ser llamado, para desenvolver toda la extensión de los talentos que ha recibido de la naturaleza y para establecer entre los ciudadanos la igualdad de hecho y hacer real la igualdad política reconocida por la ley, tal debe ser el primer fin de una instrucción nacional; y desde este punto de vista es para el poder público un deber de justicia (Fernández, 2009, p. 65).

Entre los ideales y la realidad existen brechas, porque la educación y la ciudadanía son vividas desde el espacio público, en relación directa con el Estado y las instituciones democráticas creadas por hombres de clases sociales y étnicas privilegiadas, desde valores considerados tradicionalmente masculinos (el éxito, la competencia, la fuerza y la racionalidad). Y desde visiones sesgadas porque no consideran las específicas y diversas realidades que viven las mujeres, como el reconocimiento tardío de sus derechos humanos.

Las mujeres en Guatemala accedieron a la primaria en 1832, a la instrucción secundaria en 1875 y a la universidad pública en 1883. A las mujeres alfabetas la ciudadanía les fue reconocida en 1945. Las mujeres analfabetas pudieron votar a partir de 1965 cuando se reconoció el voto universal (Borrayo, 2007).

En tiempos recientes, el Informe Nacional de Desarrollo Humano (Programa Nacional de Desarrollo Humano, 2012, p. 87) evidenció que “2.1 millones de jóvenes entre 13 y 24 años están fuera del sistema educativo” predominantemente mujeres mayas, garífunas, xinkas, de sectores empobrecidos y de zonas rurales.

Una universidad estatal y 14 privadas atendieron “a 308 mil estudiantes, 157 mil de ellos hombres y 151 mil mujeres. Esto representa el 7.8% de la población entre 18 a 30 años de todo el país” según el Informe alternativo al III Informe periódico del Estado de Guatemala sobre la aplicación del PIDESC (2014, p. 112).

Las mujeres que acceden a la educación formal están expuestas a propuestas pedagógicas caracterizadas por: a) La transmisión de una visión de ciudadanía limitada al cumplimiento de requisitos formales para participar en procesos electorales. b) La reproducción de ideas y prácticas que remiten a las mujeres al cumplimiento de los roles asignados por su sexo, edad, origen étnico y condición socioeconómica. Los factores anteriores condicionan el acceso de las mujeres a conocimientos sobre sus derechos, sobre los requerimientos para obtener el estatus de ciudadana y sobre mecanismos para ejercerla.

En consecuencia, limitan sus posibilidades de construirse como sujetas de derechos, con capacidades para decidir sobre sus propias vidas, intervenir en espacios de toma de decisión tanto en la familia, la comunidad y los asuntos de interés público, que requieren la interlocución ciudadanía con autoridades a todo nivel.

Para subsanar este déficit en la formación de ciudadanía de las mujeres surgieron propuestas pedagógicas alternativas, desde la educación no formal, con herramientas para su empoderamiento basadas en enfoques críticos como la perspectiva de género.

Estas propuestas tienen una larga data en el país. En los años noventa cobraron particular relevancia con la firma de los Acuerdos de Paz. En ese proceso, el Sector de Mujeres de la Asamblea de la Sociedad Civil, en su calidad de participante en la mesa de negociación de la paz, logró la inclusión de compromisos concretos para atender las realidades y demandas de las mujeres en cuatro de los Acuerdos Sustantivos y en el Acuerdo Cronograma de Implementación.

El Estado asumió como compromisos en el campo educativo en el Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria: a) Garantizar que la mujer tenga igualdad de oportunidades y condiciones de estudio y capacitación, y que la educación contribuya a desterrar cualquier forma de discriminación en contra suya en los contenidos educativos. b) Corregir el material didáctico que exprese estereotipos culturales y de género (Méndez & Barrios-Klee, 2010, pp.59-60).

Derivado del Acuerdo sobre el Fortalecimiento del Poder Civil y Función del Ejército en una Sociedad Democrática, en el año 2000 el Congreso de la República aprobó la trilogía de leyes sobre descentralización las cuales abrieron posibilidades para la participación ciudadana de las mujeres en varias direcciones (Galicia Nuñez, 2010): a) Creación de instituciones, oficinas y programas estatales para el avance de las mujeres. b) Incorporación del enfoque de género y etnia en leyes y políticas públicas. c) Creación de mecanismos de participación de las mujeres en el Sistema de Consejos de Desarrollo a nivel departamental y rural. d) Incorporación de mujeres como empleadas públicas y funcionarias de alto nivel. e) Esfuerzos para comprometer a aspirantes a cargos de elección popular con las Agendas Políticas de las Mujeres. f) Más participación de mujeres como candidatas a cargos de elección popular.

Estos cambios sucedieron en un escenario latente de los efectos del conflicto armado interno, conflictos sociales provocados por mega proyectos extractivos de recursos naturales, el aumento de la violencia, la expansión del narcotráfico y la privatización de servicios públicos como la educación. Además, de debates cuestionadores de las nociones tradicionales de ciudadanía y los sistemas políticos electorales, construidos desde las lógicas de los sectores históricamente ostentadores de poderes hegemónicos.

La formación crítica desde las mujeres post Acuerdos de Paz surgió de su necesidad por entender los marcos legales, teóricos y políticos de la interlocución con el Estado, particularmente para incidir en que sus demandas y propuestas fueran consideradas en las agendas políticas locales; contar con herramientas para la interacción crítica en los nuevos mecanismos de participación ciudadana y para articular conocimientos de transformación de la vida de las mujeres y de su entorno.

Son iniciativas promovidas por mujeres en organizaciones de sociedad civil (organizaciones de mujeres, feministas y organizaciones mixtas de alcance regional o local con apoyo de cooperación internacional). Son desarrolladas preponderantemente con mujeres jóvenes y adultas, con diversos liderazgos e identidades étnicas, analfabetas, con bajos niveles de escolaridad y/o con estudios inconclusos, residentes en zonas multiculturales, multilingües y en condiciones de marginalidad social.

Abordan temáticas relacionadas al ejercicio de los derechos humanos, sustento y horizonte de la construcción de ciudadanía activa y plena, la sexualidad, la autoestima, el continuum de las violencias contra las mujeres, el funcionamiento del Estado, la democracia, la participación política y ciudadana, la soberanía alimentaria, las políticas públicas, los procesos electorales, la economía del cuidado, la administración pública, auditoría social y la búsqueda de justicia.

Impulsan el conocimiento situado, considerando las subjetividades y el contexto de las mujeres. Valoran el conocimiento acumulado a través de la experiencia, problematizando – desnaturalizando opresiones (por razones de género, etnia, clase, etc.), incorporan elementos de la cosmovisión maya, vinculan el análisis de la realidad, con la reflexión teórica y la acción transformadora, el aprender haciendo, recuperan la memoria histórica de las mujeres y de los pueblos a los que se auto adscriben.

Articulan aspectos de la pedagogía crítica, la pedagogía del oprimido, la pedagogía feminista y la pedagogía decolonial desde miradas latinoamericanas como la educación popular y la educación popular feminista. El currículo es estructurado considerando la diversidad de perfiles de las participantes.

A partir de las necesidades e intereses de las mujeres; a través de ellos buscamos promover cambios en los ámbitos personal, familiar, institucional, comunitario y nacional. Esta labor implica formar mujeres concientes de sus derechos, y con una visión transformadora de su condición de género y entorno económico, social y político (UNAMG, 2002, vii).

Desde diversas modalidades como talleres, cursos, escuelas de formación política, escuelas feministas y diplomados (presenciales, semipresenciales e incluso virtual), producen conocimiento para entender la vida cotidiana y transformarla desde la acción política.

Metodológicamente construyen rutas como la deconstrucción entendida, según Díaz (2011), como ejercicio reflexivo que permite visualizar las relaciones de poder, sujeciones, condicionantes, lo silenciado y las posibilidades de transformación para construir una concepción propia de sí misma y el liderazgo de las mujeres. Acentúan "...la necesidad de un aprendizaje de la ciudadanía basado en su integridad, es decir, en la vivencia, práctica y convencimiento de lo ético, lo político y lo técnico" (Aldana, 2010, p. 34).

En algunos países hispanohablantes existen estudios sobre estas experiencias desde líneas de investigación sobre ciudadanía, movimientos sociales, mujeres y educación.

En México, como en otros países de América Latina, se han ensayado espacios extraescolares de educación alternativa que se han gestado en el marco de movimientos sociales y de luchas que han dejado grandes enseñanzas. Es a partir de ellas que se han ido construyendo significados, marcos valorativos, sobre hechos y coyunturas que se han ido transmitiendo y reformulando. (Fernández, 2009, p.79).

La académica Luz Maceira Ochoa indagó sobre las pistas de la pedagogía feminista en organizaciones civiles mexicanas en base a la perspectiva de las educadoras. Los resultados fueron publicados, en 2008 con el auspicio del Colegio de México, bajo el título de El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta.

En Guatemala desde hace dos décadas existen numerosas propuestas pedagógicas críticas desde la formación en género como una alternativa educativa contra hegemónica. En 2002 la Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas sistematizó diez de esas experiencias orientadas al liderazgo e incidencia política de las mujeres.

En 2007 la Fundación Guatemala (ONG pionera en formar a nivel universitario especialistas en estudios de género y feminismos) y la agencia de cooperación internacional Horizont 3,000 realizaron una investigación diagnóstica en siete organizaciones de mujeres de la región occidental de Guatemala (Quetzaltenango, Totonicapán, Sololá y San Marcos) sobre varios aspectos relacionados a su empoderamiento. El estudio contó con un equipo interdisciplinario de investigadoras académicas activistas feministas.

Guisela López y María Batres focalizaron el diagnóstico en las visiones de formadoras, mayoritariamente indígenas, sobre la construcción de su identidad como formadoras en género, sus valoraciones sobre las características de los procesos formativos que desarrollan y la relación de estas experiencias en la vida de las mujeres. Por su parte, Paula Del Cid y Elizabeth Pérez diagnosticaron avances, logros y limitaciones de las mujeres organizadas en su trabajo por la ciudadanía de las mujeres vinculado a la formación política.

Por su parte, Elena Galicia (2010) registró los contenidos y rutas de aprendizaje de 25 procesos de formación ciudadana con enfoque de género impulsados por mujeres en organizaciones de sociedad civil, mecanismos estatales y organismos internacionales avalados académicamente por el Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos de Guatemala (Iumusac).

Los estudios registrados dan cuenta de un campo de investigación en una etapa precursora. Falta indagar sobre los significados de los aportes de la formación en género a la construcción de ciudadanía de las mujeres desde un dialogo entre la visión de las educadoras, la documentación curricular, las educandas y las expertas en este campo.

1.4 Justificación

"Las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres; tienen, pues, aquel de obtener las mismas facilidades para obtener los mismos conocimientos, que son los únicos medios para ejercer realmente esos derechos, con la misma independencia e igual alcance".

Condorcet

La relevancia social del problema a investigar radica en su énfasis sobre sujetos sociales que buscan resolver problemáticas estructurales globales. Las mujeres constituyen el 51% de la población nacional. Según documentó la Secretaría Presidencial de la Mujer, las mujeres han sido "(...) excluidas históricamente de los beneficios del desarrollo, particularmente las mujeres indígenas y ladinas del área rural. Las brechas en educación, salud, empleo, participación política con relación a los hombres se han mantenido" (Seprem, s.f., p. 1).

Ante esas realidades el Fondo de las Naciones Unidas para la Niñez (Unicef) afirma que "la educación desempeña un papel fundamental en la superación de la pobreza y la desigualdad" (2007, p.75). Puede constituirse en un poder contra hegemónico, por su potencial para construir discursos y prácticas críticas en articulación con movimientos sociales de transformación social.

La construcción de ciudadanía y la equidad de género forman parte de los desafíos de la educación del Siglo XXI, definidos en convenciones internacionales (UNESCO, 1998) y marcos jurídicos políticos a nivel nacional por la justicia social. La educación de calidad y la igualdad de género son la meta cuatro y cinco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible promovidos por Naciones Unidas (2015).

Estas realidades y desafíos educativos han sido asumidos por propuestas pedagógicas críticas, impulsadas por organizaciones sociales, que cuentan con más de 20 años de trayectoria. Algunas, por su nivel de desarrollo cuentan con reconocimiento de entidades académicas, entre ellas el Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos de Guatemala (Iumusac). Entre 2005 y 2014 avaló 60 de estas propuestas (Maldonado, 2014; Maldonado & Collado, 2014). Para 2017 la cifra aumentó a 132 (Galicia Nuñez, 2017).

Los procesos pedagógicos mencionados asumieron la premisa de que la educación no es neutral y por sus fines pueden incluirse como modalidades de *educación para la inclusión*. Por lo que, este estudio fue un ejercicio de teorización para resignificar el valor de 'otras' fuentes de conocimiento, 'otras' maneras de conocer y 'otras' sujetas sociales y políticas creadoras de pensamientos alternativos a los sistemas educativos y a perspectivas ciudadanas excluyentes.

Los hallazgos del estudio podrían tener utilidades metodológicas en dos niveles espacio-temporales, según la estructura definida por Maceira (2006):

a) A nivel interno a corto y mediano plazo. En las organizaciones sociales formadoras en género, sujetas de este estudio, ya que los hallazgos de la investigación recopilan

insumos para sus procesos de sistematización, retroalimentación de la experiencia acumulada y de teorización sobre la construcción de la pedagogía popular feminista en Guatemala. Los resultados aportan fundamentos discursivos y herramientas para la formación de formadoras como medios para su sostenibilidad y la interlocución con otros actores vinculados a la educación tanto desde la educación no formal como del sistema educativo.

b) A nivel político a largo plazo. La calidad educativa y la equidad forman parte de las Políticas Educativas, aprobadas por el Consejo Nacional de Educación en 2010, y del Plan Estratégico 2016-2020 del Ministerio de Educación (MINEDUC). Establecen que el derecho a la educación implica garantizar el acceso al sistema educativo; aprendizajes pertinentes tanto a las necesidades como a los contextos de la población, particularmente la más vulnerable, así como desarrolladores de competencias centradas en el ejercicio de derechos.

En tanto, la incorporación de la perspectiva de género en el curriculum como en la investigación universitaria guían las acciones definidas en la Política y Plan de Equidad de Género en la Educación Superior, aprobada por el Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala en 2018.

Los resultados del presente estudio ofrecen insumos desde una perspectiva pedagógica crítica para la implementación de aspectos curriculares de las dos políticas públicas educativas mencionadas, las cuales están interrelacionadas en su papel de formar a profesionales vinculados a la educación desde imaginarios sociales y prácticas relacionadas a los derechos humanos de las mujeres y a la construcción de ciudadanía.

Los contenidos de aprendizajes identificados en este estudio son una referencia para la actualización de contenidos del área de ciencias sociales y del área de formación ciudadanía del curriculum nacional base (CNB) del nivel básico y del bachillerto en educación, así como del área de ciencias sociales del pensum de la primaria acelerada.

Las modalidades educativas, referidas en este estudio, son ejemplo de buenas prácticas para atender de manera pertinente a jóvenes y mujeres de contextos multiculturales y de marginalidad social que pueden fortalecer la oferta educativa del MINEDUC.

En síntesis, las aplicaciones metodológicas mencionadas se orientan a visibilizar y vincular los aportes de las mujeres en movimientos sociales a procesos críticos de cambio cultural desde el campo pedagógico y la investigación educativa.

1.5 Alcances y límites

Por su nivel de profundidad la investigación fue explicativa. El límite teórico se inscribió en el paradigma de la teoría crítica, particularmente la teoría de género y el enfoque de interseccionalidad. El estudio se focalizó en propuestas pedagógicas críticas identificadas como formación en género en el ámbito de la educación no formal.

Los límites poblacionales fueron educadoras y educandas de tres organizaciones sociales vinculadas a los Acuerdos de Paz en Guatemala, con amplia experiencia en formación en género con mujeres jóvenes y adultas marginales de diversas identidades en contextos multiculturales. Los límites geográficos abarcaron tres municipios de la región centro occidental del país (Guatemala, Sololá y Chimaltenango), donde se encontraban las sedes de realización de los procesos de formación en género analizados. El límite temporal fue un período de veinte años comprendidos de 1997, un año posterior a la firma de los Acuerdos de Paz en Guatemala, al año 2017.

1.6 Objetivos

Objetivo general

Explicar los aportes de propuestas pedagógicas críticas desde la perspectiva de género en la construcción de ciudadanía de mujeres marginales de territorios multiculturales en el contexto post Acuerdos de Paz en Guatemala.

Objetivos específicos

- Analizar la relación entre condicionantes del derecho a la educación y la ciudadanía de las mujeres con pedagógicas emergentes impulsadas por mujeres vinculadas a teorías críticas y movimientos sociales.
- Determinar la influencia del contexto post Acuerdos de Paz en procesos de formación en género, impulsados por organizaciones sociales, para la construcción de ciudadanía de las mujeres en territorios multiculturales en Guatemala.
- Describir los fundamentos políticos, filosóficos, epistemológicos, metodológicos y teóricos de la formación en género impulsada por organizaciones sociales con mujeres marginales en el contexto post Acuerdos de Paz en Guatemala.
- Interpretar los significados que para las mujeres, desde sus diversas identidades socioculturales, tienen sus experiencias de formación en género en relación a la construcción de su ciudadanía a nivel individual y colectivo en el contexto post Acuerdos de Paz en Guatemala.

1.7 Pregunta de investigación

¿Cómo aportan propuestas pedagógicas críticas desde la formación en género, promovidas por organizaciones sociales en el contexto post Acuerdos de Paz, a la construcción de ciudadanía de mujeres marginales en territorios multiculturales?

1.8 Metodología empleada y diseño de instrumentos de investigación

“¿No es acaso la experiencia la narratividad de la vida?”

Carme Adán

Los siguientes incisos presentan los fundamentos y la ruta trazada para responder a los objetivos del presente estudio. Registran los procedimientos seguidos para la recolección, presentación y análisis de los resultados.

La teoría crítica denominada teoría de género, el enfoque de interseccionalidad y el punto de vista feminista guiaron la perspectiva epistemológica del estudio.

Fue un diseño cualitativo, basado en la etnometodología y en un estudio holístico de múltiples casos.

La muestra fue no probabilística intencionada de máxima variación, caracterizada por ser casos-tipo y teóricos.

Las sujetas empíricas de estudio fueron participantes y facilitadoras en procesos de formación en género, además de expertas en el tema. Por su condición de género fueron identificadas como mujeres marginales.

El objeto de estudio fueron los procesos de formación en género promovidos por organizaciones sociales durante el periodo post Acuerdos de Paz en Guatemala.

La recolección de información se realizó por medio de la revisión de fuentes documentales, grupos focales, un grupo de discusión, observaciones participantes y entrevistas a profundidad.

En la descripción del contexto nacional y el local de las propuestas pedagógicas estudiadas se encontraron limitaciones porque los documentos, a los que se tuvo acceso, no seguían criterios estandarizados al momento de presentar series históricas de datos. Por lo anterior, no se presentaron datos en todas las variables analizadas sobre las condiciones de las mujeres en el periodo 1997-2017.

Los resultados del estudio fueron presentados de manera narrativa y polifónica, es decir por medio del dialogo entre las voces de las sujetas de estudio y fuentes teóricas.

1.8.1 Perspectiva o paradigma epistemológico

“Los conocimientos situados son el lugar desde donde se habla”

Donna Haraway

El estudio se fundamentó en la teoría crítica porque reconoce que la realidad está moldeada por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género. Sus intereses son la transformación, la restitución y la emancipación, desde percepciones agudas estructurales, el revisionismo histórico (generalización por similitud), la revelación de conocimientos para el empoderamiento desde una metodología dialógica y dialéctica mediada por los valores de quien investiga y de quienes se investiga (Guba & Lincoln, 2002).

Particularmente optó por la teoría de género porque “abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo” (Lagarde, 1996, p. 26), a partir del cual las personas construyen culturalmente su identidad de género femenino o masculino. El género es una categoría relacional que explica como estas diferencias producen relaciones, experiencias vitales, poderes y conocimientos desiguales.

La intencionalidad de la teoría de género, como teoría política, coincide con los fines de las propuestas pedagógicas estudiadas ya que busca “... la transformación de las condiciones socioculturales y económicas de la población en general y de las mujeres en particular, de manera que pasen, de ser productores y reproductores de la cultura y los modelos hegemónicos del poder, a convertirse en espacios que propicien la construcción de nuevos paradigmas que incorporen los principios de equidad, igualdad, justicia social y libertad, a partir de desarrollar conciencia crítica y reflexiva, capaz de edificar una sociedad equitativa y democrática” (Salazar, 2011, p. 112).

La teoría de género está fundamentada en la epistemología feminista, la cual explica como multiplicidad de factores se concatenan para sostener la desigualdad entre mujeres y hombres basada en el género (Castañeda, 2008, p.10). Produce conocimientos para entender la vida cotidiana y transformarla desde la acción política. La deconstrucción es una práctica nodal del método feminista “significa el análisis meticuloso del tema que se está trabajando para descubrir los sesgos sexistas e intentar corregirlos. Significa ir desarticulando las diversas disciplinas por su marcado androcentrismo e intentar la construcción de nuevas, no sexistas y no androcéntricas” (Bartra, 2012, p.69).

La epistemología feminista, destaca Castañeda, “afirma la centralidad de las mujeres como sujetas activas en la producción del conocimiento, así como en el interés por relevar la experiencia de las mujeres como fuente de los mismos” (2008, p.59). Al respecto, Butler agrega que “la fenomenología comparte con los análisis feministas un mínimo de compromiso por afianzar la teoría en la experiencia vivida y para revelar la manera en que el mundo es producido por los actos constitutivos de la experiencia subjetiva” (1998, p.6).

Las mujeres fueron consideradas en el estudio desde su doble rol epistemológico definido por Castañeda (2008, pp.64 y 68): a) Sujetos cognoscentes “capaces de crear conocimiento sobre sí mismas, sobre otras mujeres, sobre otros sujetos de género, sobre el mundo y la naturaleza”. b) Sujetos cognoscibles, porque vindican la existencia de las mujeres como seres autónomos, con existencia propia, dotadas de libertad y trascendencia. Por tanto, las mujeres son seres humanas, no son ‘lo otro’ ni algo inferior del hombre y lo masculino definido como modelo de humanidad.

Las sujetas de estudio fueron definidas desde dos perspectivas. a) En términos empíricos fueron definidas por sus vínculos con los procesos de formación en género desde su rol de participantes, facilitadoras y expertas. b) Por su condición de género fueron identificadas como mujeres marginales “en varios sentidos, porque están fuera del goce de los derechos sociales, de la representación política, marcados por la diferencia de género, sexual, entre otros” (Pariera, 2008, p. 12). Esa condición se convirtió en referente explicativo de sus experiencias y sus procesos de transformación (Castañeda, 2008, pp. 49 y 63).

El estudio consideró la corriente epistemológica conocida como teoría del punto de vista feminista:

Trata más sobre la creación de conciencia grupal que sobre cambiar la conciencia de los individuos. Cada grupo oprimido debe llegar a comprender que cada uno de sus integrantes está oprimido porque él o ella son miembros de ese grupo –negro, judío, mujer, pobre o lesbiana-, no porque él o ella individualmente merezca ser oprimido (Harding, 2012, pp. 51-52).

Alcanzar este tipo de conciencia es resultado de estrategias intencionadas por el mismo grupo “por obtener el tipo de conocimientos que necesitan para sus proyectos” (Harding, 2012, p.59) encaminados a su liberación de las opresiones del sistema patriarcal en que viven. Las principales exponentes del punto de vista (Nancy Hartsock, Evelyn Fox Keller y Sandra Harding) “sostienen que la vida y condición de las mujeres les proporciona una óptica diferente para conocer la realidad social y, por lo tanto, otra forma de conocer, en la que intervienen también la intuición y los afectos” (Blazquez, 2012, pp. 29-30). Sus categorías, la experiencia de las mujeres y el conocimiento situado, fueron referente para el presente estudio.

La experiencia de las mujeres:

Da forma a las vivencias personales de una multiplicidad de sujetos buscando puntos de contacto. Es una narrativa de carácter semiótico y corporal, que instancia al género. Esto es, se sitúa en un punto espacial y temporal la función del género. Pero, al mismo tiempo que concreta, también tiene un efecto multiplicador porque en el espacio donde se configura el género se da un proceso de interrelación con otras muchas variables –clase, raza, naturaleza- que supera la unidireccionalidad de una única visión, según Haraway citada por Adán (2006, p. 242).

La experiencia de las mujeres no es universal sino multidimensional porque en ella intervienen las subjetividades, las condiciones materiales de vida y “el lugar ocupado en las relaciones de poder que determinan una visión de la realidad” (Adán, 2006, p.159).

Siguiendo algunas características de los estudios críticos feministas en Mesoamérica (Ruíz, 2016), el contexto en el presente estudio sirvió para dar sentido a los fenómenos y para entender el trasfondo común de las narraciones de mujeres populares e indígenas, vinculadas a movimientos de mujeres y movimientos sociales en búsqueda de reconocimiento de derechos humanos fundamentales y justicia en tiempos del capitalismo neoliberal. Esa manera de ver la realidad produce conocimiento situado, como lo nombra Donna Haraway, al reflejar las perspectivas de las sujetas en función de su materialidad e historicidad marcadas por las variables raza, género y clase que marcan el carácter de su condición de oprimidas.

Para Harding las variables raza, género y clase posibilitan conocimientos multiculturales al “observar cómo diferentes ‘localizaciones’ en tales relaciones tienden a explicaciones distintas de la naturaleza y las relaciones sociales”. Ofrecen posibilidades de reconstrucción y prospección en “una perspectiva del conocimiento desde fuera de las instituciones dominantes” ya que “solo opinando desde el lugar en el que no se detenta el poder permite descubrir valores e intereses que permanecen escondidos” (Adán, 2006, pp. 135, 146 y 148).

Considerando que las sujetas de estudio fueron mujeres marginales, la perspectiva de género guio las indagaciones sobre sus aspiraciones “y sus acciones para salir de la enajenación para actuar cada una como un ser para-sí y, al hacerlo, enfrentar la opresión, mejorar sus condiciones de vida, ocuparse de sí mismas y constituirse por esa vía en protagonistas de su vida” (Lagarde, 1996, p. 18).

El enfoque interseccional, nombrado por Bell Hooks (2004), permitió entender como el patriarcado es un sistema de opresión concatenado con otros sistemas de opresión por razones de etnia y clase, entre otros; resultando en experiencias diferenciadas que se convirtieron en lugares de enunciación y generación de conocimiento alternativos a los institucionalizados y dominantes.

1.8.2 Alcance

El presente estudio, siguiendo los criterios de Hernández, Fernández y Baptista, (2010, p. 8) y Hurtado (2004, p.65), tránsito del nivel descriptivo de los antecedentes y el contexto específico del fenómeno estudiado –las propuestas pedagógicas críticas impulsadas por organizaciones sociales- a un nivel explicativo de la relación entre la formación en género y la construcción de ciudadanía de las mujeres.

1.8.3 Diseño de investigación

Considerando que son incipientes las investigaciones sobre el objeto y las sujetas de estudio seleccionadas se optó por un diseño cualitativo, siguiendo criterios planteados por Hernández, Fernández y Baptista (2010).

También se ponderó, generar de esa manera conocimientos sobre situaciones opresivas de las mujeres, considerando sus condiciones materiales e históricas enmarcadas en el género. "...el estudio de esas problemáticas [remitió] a marcos teóricos, de políticas o de acción [orientados] a lograr la justicia social para las mujeres (y hombres) en contextos específicos" (Olesen, 2012, p.113).

En tal sentido, se seleccionó la etnometodología como método de investigación porque su principal fuente de información son los relatos de las personas. Diversos autores (Flick, 2007; Urbano, 2007 y Finth, 2010) señalan que el lenguaje construido en comunidad dota de determinados sentidos a las prácticas realizadas en contextos específicos que resultan organizadas, observables y ordenadas en base a cierta reflexividad e intencionalidad compartida por sus miembros. El conocimiento dependiente del contexto permite una visión matizada de la realidad basada en "prácticas situadas de mirar-relatar" como las nombra Garfinkel (2006, p.1).

La etnometodología permitió, en este estudio, resaltar las "... estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas" (Rodríguez et al, 1996). Ya que, "el sentido común es perfectamente capaz, no solo de construir la realidad social, sino de conocerla y de dar cuenta de ella" según Iñiguez (2003, p.66).

Por las características del objeto de estudio se optó por realizar un estudio de casos centrado "... en la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistémica y holística" según Hernández, Fernández y Baptista (2010 y 2016). El interés surgió del deseo de entender fenómenos sociales complejos y contemporáneos con el objetivo de construir teoría (Kazeez, 2009, pp. 1 y 3), en respuesta a la pregunta de investigación. Además, porque "el conocimiento concreto, dependiente del contexto es más valioso que la búsqueda de teorías predictivas y universales" (Flyvbjerg, 2004, p.39).

El diseño de este estudio de casos fue holístico de múltiples casos (Yin, 1994). Por lo que incluyó tres unidades de análisis: Organizaciones sociales de larga trayectoria en la formación en género con mujeres marginales en el contexto Post Acuerdos de Paz, con procesos desarrollados en diferentes puntos geográficos que compartían la particularidad de ser contextos multiculturales.

Se basó en la premisa de las ciencias sociales de que el estudio de los actos humanos no pueden ser predictivos ni generar universales. De tal cuenta, la proximidad continuada con la realidad y sujetos de estudio permitió más que probar algo pretendió aprender algo, parafraseando a Flyvbjerg (2004) quien retoma el principio de Thomas Kuhn: Una disciplina para ser eficaz necesita de producción sistemática de ejemplares.

1.8.4 Definición operacional de las variables y unidades de análisis

Los ejes de análisis corresponden al acto educativo (contexto, fin, sujetos, contenido y método) definidos por Suárez Días (2002) y al eje efectos establecido por la investigadora. Considerando que el estudio se planteó desde el enfoque cualitativo, las indagaciones estuvieron guiadas por categorías acuñadas desde las ciencias sociales por académicas iberoamericanas vinculadas a la teoría de género, la ciudadanía y la educación de personas adultas.

Tabla 1 Estructura de categorías y unidades de análisis

Eje	Unidad de análisis	Categorías	Dimensiones
Contexto	Organizaciones sociales vinculadas proceso de paz precursoras formación en género	Género (Lagarde, 1996) Derechos humanos de las mujeres (Lagarde, 1996)	Derechos sociales Derechos cívico políticos Derechos sexuales y reproductivos Derecho a vivir libres de violencia
Fin	Organizaciones sociales formadoras en género post Acuerdos de Paz	Propuestas pedagógica (Maceira, 2006)	Fundamentación filosófica Fundamentación política Fundamentación epistemológico Fundamentación teórica Fundamentación metodológica Participantes y estructura organizativa
Sujetos			
Contenido Método		Diseños curriculares para personas jóvenes y adultas (Schemelke, 1996)	Contenidos de aprendizaje Metodología Recursos educativos Evaluación
Efectos	Experiencias de aprendizaje de participantes en formación en género	Empoderamiento (Tamayo, 2007)	Conciencia de subordinación Toma de decisiones Capacidad de negociación Acceso y control de recursos
		Ciudadanía plena (Miyares, 2004)	Reconocimiento Elección Participación Distribución riqueza

Fuente: Elaboración propia con base en las autoras indicadas.

El *género*, constituyó la categoría transversal de análisis, relacionado al “... conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo. [...] permite analizar [...] tanto la condición femenina y la situación de las mujeres [...] la condición masculina y la situación vital de los hombres. Es decir, el género permite comprender a cualquier sujeto social cuya construcción se apoye en la significación social de su cuerpo sexuado con la carga de deberes y prohibiciones asignadas para vivir, y en la especialización vital a través de la sexualidad” (Lagarde, 1996, pp. 26 y 29).

La categoría *derechos humanos de las mujeres* (Lagarde, 1996) alude a la especificidad de las mujeres derivada de su especificidad humana diferente a la de los hombres, inmersa en determinaciones sociales que las oprimen. Por tanto, las mujeres requieren de normas destinadas a transformar sustancialmente su condición de género y a garantizar tanto su dignidad como su libertad.

Este estudio se guió por la definición de *propuesta pedagógica* planteada por Maceira (2006) “una reflexión sobre las experiencias educativas, es una teoría que integra un planteamiento filosófico, político, teórico, epistemológico y metodológico” (p. 205).

Los *diseños curriculares de personas jóvenes y adultas* fueron entendidos, desde la perspectiva de Schmelkes (1996), como instrumentos para fortalecer y complementar capacidades de las personas para enfrentar y transformar su cotidianidad. Genera competencias para la vida presente relacionadas a la satisfacción de necesidades y de derechos conculcados.

La categoría *empoderamiento* refirió a un “... proceso mediante el cual las mujeres, individual y colectivamente toman conciencia sobre cómo las relaciones de poder operan en sus vidas y ganan auto confianza y fuerza necesaria para cambiar las desigualdades de género en todos los ámbitos. Incluye componentes: cognitivos, psicológicos, políticos y económicos, todos interrelacionados entre sí” según Tamayo (2007) citada por Chacón y Alvarado (2007, p.13).

La categoría *ciudadanía plena* guió los análisis en base a la definición de Miyares (2004) “... todos los derechos civiles derivados de la elección y participación, los derechos sociales derivados de la distribución de la riqueza y los derechos sexuales derivados del reconocimiento [...] también implica una amplia gama de deberes que facilitan la cohesión social” (p.7).

1.8.5 Población y muestra

La población sujeta de estudio fueron mujeres participantes desde diferentes roles en procesos de formación en género impulsadas por organizaciones sociales, en territorios multiculturales, en el contexto post Acuerdos de Paz en Guatemala.

La muestra fue no probabilística intencionada porque privaron los criterios de la investigadora (Kazez, 2009, p. 9). Estuvo constituida por la Asociación Nacional de Mujeres Guatemaltecas (UNAMG), Asociación Ixqib’ Miriam (AIM) y la Fundación Guillermo Toriello (FGT).

a) Criterios de inclusión: Organizaciones sociales creadas en el contexto de los Acuerdos de Paz, con experiencia de más de una década en procesos de formación en género desde la educación no formal, diseñados por mujeres para mujeres jóvenes y adultas marginales en contextos multiculturales. Que contaran con procesos educativos estructurados sobre la base de un diseño curricular, avalados académicamente en algún momento de su trayectoria por la universidad pública por medio de su Instituto Universitario de la Mujer, y con evidencias escritas de su accionar.

b) Criterios de exclusión. Organizaciones sociales que trabajan exclusivamente con mujeres mestizas en formación motivacional o para el emprendimiento comercial.

Tabla 2 Muestra de participantes en formación en género sujetas de estudio

Rol	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Diseñadora curricular	- Una mujer con la mayor experiencia en el diseño de los procesos de formación en género de cada organización seleccionada.	- Mujeres que ocasionalmente participaron en el diseño de procesos formación en género.
Formadoras	- Tres mujeres con la mayor experiencia como formadoras de género de cada organización seleccionada. - Diversidad étnica, lingüística, escolaridad, etaria y de trayectorias ciudadanas.	- Mujeres monolingües en idiomas mayas y de recién ingreso a un proceso de formación
Participantes	- Cinco mujeres por organización con experiencias significativas como participantes en diversas modalidades de formación en género impulsadas por las organizaciones seleccionadas. - Diversidad étnica, lingüística, escolaridad, etaria, ocupaciones y de trayectorias ciudadanas.	- Mujeres monolingües en idiomas mayas y de recién ingreso a un proceso de formación
Expertas	- Cinco asesoras de procesos formación en género; académicas vinculadas al movimiento de mujeres con estudios de género/ feminismo.	- Profesionales sin conocimiento de la muestra de organizaciones sociales seleccionadas.

Fuente: Elaboración propia.

Por la intencionalidad del estudio la selección de la muestra puede catalogarse como:

a) De máxima variación porque buscó "... información de las diversas circunstancias en los casos en los que se estudia el proceso" (Flyvbjerg, 2006, p. 45); documentó diversas perspectivas representativas de la complejidad del fenómeno y localizó diferencias, coincidencias, patrones y particularidades.

b) Caso-tipo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) porque describió aspectos atípicos para quienes no están familiarizados con el fenómeno estudiado, profundizó en la riqueza y calidad de la información en lugar de estandarizar y seleccionó casos que se convierten en referentes.

c) Muestra teórica (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) porque las unidades elegidas poseían uno o varios atributos que contribuyeron a relacionar los conceptos formación en género y ciudadanía de las mujeres.

1.8.6 Estrategias de recolección de datos

Las estrategias seleccionadas se caracterizaron por ser interactivas (Goetz & LeCompte, 1988, p. 126). Los datos se obtuvieron de las respuestas de las sujetas de estudio, la interacción personal y documentación producida por las organizaciones sociales en las que participan las sujetas de estudio.

Para el objetivo 1 se recolectaron datos por medio de la técnica de revisión documental para la reconstrucción retrospectiva de acontecimientos relacionados con el derecho a la educación de las mujeres, la construcción de su ciudadana y sobre organizaciones de mujeres precursoras de la formación en género vinculadas al proceso de paz en Guatemala.

Para el objetivo 2 se seleccionó la técnica del grupo focal para recoger información desde diferentes puntos de vista sobre la experiencia vivida según las formadoras y participantes de la formación en género. Se realizaron tres grupos focales, uno por cada organización de la muestra seleccionada. La técnica del grupo de discusión (Krueger, 1991) recogió la visión de expertas en género seleccionadas por su diversidad de trayectorias profesionales e involucramiento directo en los temas abordados (Red de Mujeres por la Unidad y el Desarrollo, 1999, p.103). Además, se aplicó la técnica de observación participante (Taylor & Bogdan, 1986) en las sesiones de formación en género de cada proceso y sede seleccionada en la muestra. La investigadora intervino en la vida de los grupos sujetos de análisis, participando en mayor o menor grado en sus actividades según las circunstancias se lo permitieron.

Esas técnicas sustentaron la validez del estudio. Este criterio “destaca que los datos deben obtenerse de tal manera que se puedan realizar inferencias legítimas desde el nivel manifiesto al nivel latente. Esto quiere decir que no se puede suponer las motivaciones o el origen de ciertos comportamientos o acciones observados; sino existen suficientes datos para ello” (Red de Mujeres por la Unidad y el Desarrollo, 1999, p.100).

Para el objetivo 3 se aplicó la entrevista a profundidad (Taylor & Bogdan, 1986, p. 101), un encuentro cara a cara entre la investigadora y las participantes en los procesos de formación en género, para comprender sus perspectivas sobre sus vidas, experiencias educativas y situaciones desde sus propias palabras. “La entrevista es una herramienta valiosa para acceder al conocimiento excluido o silenciado, así como para visibilizar y preservar este conocimiento que se ha omitido o ignorado” (Blazquez, Bustos & Restrepo, 2010, p. 10). Goetz y LeCompte (1988, p. 126) nombran a este tipo de entrevista como estandarizada no presecuencializada. El cuestionario administrado de forma oral, con las mismas preguntas a todas las personas participantes varió en el orden y manera de plantearlas dependiendo sus reacciones, lo que propició un ambiente de disposición al diálogo y permitió ubicar nuevas fuentes de información.

1.8.6.1 Explicación metodológica de los instrumentos

El diseño de los instrumentos para la recolección de datos fue el resultado de un proceso de revisión documental, diseño y adaptación para responder a las necesidades del estudio. Se diseñó una ficha de registro de la información relacionada

a los módulos de capacitación y formación de organizaciones sociales precursoras de propuestas pedagógicas desde el enfoque de género post Acuerdos de Paz.

Para la fase de ingreso inicial al ambiente de estudio fue diseñada una guía de observación participante de talleres de formación en género, considerando las categorías propuestas por Schmelkes (1996) en relación a los diseños curriculares para personas jóvenes y adultas.

Para la fase de inmersión total en el ambiente de estudio fue elaborada una guía de entrevista. Su diseño resultó de la articulación de elementos de una guía creada por la investigadora como parte de la tesina de especialización en estudios de género (Galicia Nuñez, 2006), otra guía creada por uno de los equipos de una serie de investigaciones impulsadas por la Fundación Guatemala (Chacón & Alvarado, 2007) y la incorporación de las dimensiones del empoderamiento en relación a los planteamientos de ciudadanía plena propuestas por Miyares (2004). También se diseñó una guía de conversación y una guía de discusión en base a las dimensiones de las propuestas pedagógicas definidas por Maceira (2008), las cuales se aplicaron en los grupos focales y el grupo de discusión con expertas.

1.8.6.2 Instrumento

A continuación, se explica la estructura general de cada instrumento utilizado en el trabajo de campo así como la aplicación de cada uno respondiendo a las preguntas: ¿en qué lugar?, ¿a cuántas personas?, ¿por qué medio?

La guía de observación participante de talleres constó de tres partes: a) datos generales (nombre de organización, lugar y fecha, proceso, taller, facilitadoras, participantes). b) ruta de aprendizaje con espacio para anotar datos sobre metodología (técnicas de enseñanza aprendizaje, uso de recursos didácticos), uso del tiempo, uso del espacio, relaciones entre participantes, actividades de aprendizaje a la distancia c) observaciones.

La guía de conversación y la guía de discusión fueron estructuradas en cinco partes con preguntas diferenciadas según el perfil de las participantes. a) Preguntas sobre el contexto generador de formación en género, b) preguntas sobre fundamentos filosóficos, políticos, metodológicos y epistemológicos de la formación en género, c) preguntas relacionadas al empoderamiento que provoca la formación en género en sus participantes y d) preguntas relacionadas a la construcción de ciudadanía y formación en género. En ambos casos se aplicó previamente una ficha para recopilar información sobre las participantes para caracterizarlas.

1.8.6.3 Aplicación de instrumentos

En la ficha de registro documental fueron consignados datos de cuatro fuentes: a) Los módulos de formación creados entre 1997 y el 2015 por el Sector de Mujeres, impulsora de los compromisos a favor de las mujeres en los Acuerdos de Paz, y el Foro Nacional de la Mujer como mecanismo de seguimiento y articulación de estas propuestas. b) Sistematizaciones de procesos de formación en género realizados en Guatemala del 2005 al 2017 por organizaciones de mujeres. c) Publicaciones académicas de la región relacionadas a formación en género, educación popular y pedagogía feminista. d) Diseños curriculares de las propuestas pedagógicas seleccionadas en la muestra.

La guía de observación participante fue utilizada para registrar información recopilada de nueve talleres, tres por cada organización definida en la muestra. Se utilizó la guía de entrevista con 15 participantes y la guía de conversación en tres grupos focales, cinco participantes y cuatro facilitadoras respectivamente por cada organización definida en la muestra. En tanto, la guía de conversación fue aplicada, en ciudad Guatemala, en un grupo de discusión para recoger argumentos desde la visión de cinco expertas en género, de diferentes especialidades en ciencias sociales, seleccionadas de manera intencional.

1.8.6.4 Hallazgos y decisiones en la aplicación de los instrumentos

A continuación se enumeran los hallazgos de la aplicación de los instrumentos, así como las decisiones que se tomaron para adaptarlas a las circunstancias y propósitos del estudio. La validación de la guía de entrevista incluyó a dos mujeres profesionales, una mestiza y otra indígena. Las entrevistas duraron en promedio dos horas y media. A petición de las entrevistadas, se realizaron en restaurantes cercanos a sus lugares de trabajo. Continuaron en la casa de una de ellas en su municipio de residencia, en medio de la atención a sus hijos e hija y la coordinación del almuerzo. En el otro caso la entrevista finalizó en la sede del partido donde militaba la entrevistada.

En ese proceso pudo constatarse lo extenso e inconexo de la estructura de las preguntas, porque de un aspecto personal transitaba a uno colectivo y viceversa. Las preguntas de la guía se redujeron de 36 a 20 reestructuradas según las dimensiones e indicadores de las categorías de análisis del estudio (empoderamiento y ciudadanía) relacionadas a las experiencias de aprendizaje; para provocar un diálogo inductivo, de lo individual privado a lo colectivo público.

En la fase de trabajo de campo, las primeras entrevistadas contaban con estudios universitarios. Las siguientes entrevistadas fueron una maestra, una mujer analfabeta y una mujer con primaria incompleta. En esas entrevistas existieron algunas barreras comunicacionales. Aunque en la conversación de coordinación de la entrevista pudo constatarse que ambas eran bilingües en español y un idioma maya; el uso de

conceptos no habituales en k'aqchikel obligó a la entrevistadora a buscar formas coloquiales de abordar las preguntas.

Las participantes firmaron un consentimiento informado para dejar constancia de su anuencia para participar en el estudio y para usar la información proporcionada de forma anónima.

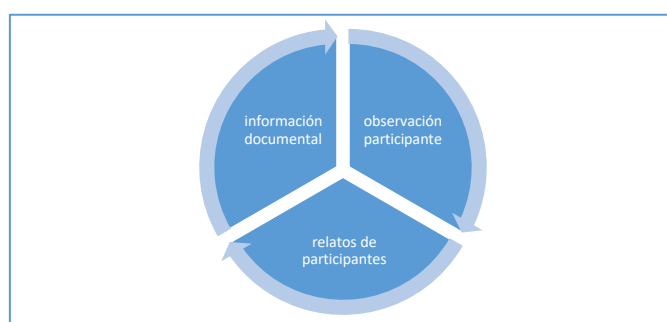
En el primer grupo focal las facilitadoras firmaron un registro de asistencia como constancia de su anuencia a participar en el estudio. A partir del segundo grupo focal firmaron un consentimiento informado donde expresaron su anuencia a consignar sus nombres en los resultados de la investigación con fines académicos. Ambos consentimientos informados fueron redactados considerando aspectos establecidos en el Informe Belmont Principios éticos y directrices para la protección de sujetos humanos de investigación (1976).

En la guía de observación faltó incluir un espacio para consignar información del contexto de los talleres. Para suplir esa falencia fue utilizado el espacio de observaciones para registrar comentarios de las participantes, realizados en diferentes momentos de desarrollo de los talleres.

1.8.7 Estrategias de interpretación

La triangulación de datos fue la estrategia general de interpretación. Los datos recopilados por cada organización estudiada fueron analizados por ejes (contextos, fin, sujetos, contenido, método y efectos), categorías (derechos humanos de las mujeres, propuestas pedagógicas, diseños curriculares para personas jóvenes y adultas y la ciudadanía) y dimensiones. Los resultados de cada caso fueron posteriormente analizados de manera comparativa.

Figura 1 Triangulación de información



Fuente: Elaboración propia

Los datos recopilados fueron interpretados en base a la fundamentación teórica elegida, siguiendo cuatro momentos en correlación con los objetivos y ejes del estudio.

Figura No. 2 Lógica de interpretación de resultados



Fuente: Elaboración propia en base a fases propuestas por Ramazzini (2013).

El informe adoptó la modalidad de dialogo de voces, es decir combinó los significados expresados por las sujetas de estudio y las interpretaciones de la investigadora. Privilegió la narración por sobre el resumen (Flyvberg, 2006).

1.8.8 Procedimiento

El estudio implicó diversas actividades organizadas en 4 fases guiadas por la lógica de la investigación cualitativa. Previo al ingreso al ambiente de estudio se consultaron diversas fuentes documentales y se validaron instrumentos de recolección de datos.

La fase inicial al ambiente de estudio implicó una serie de llamadas, reuniones y visitas a las organizaciones seleccionadas para coordinar el proceso. La fase de inmersión total incluyó la observación participante de talleres (tres en Sololá con FGT, en Guatemala cinco con UNAMG y ocho con AIM), un grupo focal con formadoras de cada organización (uno en Sololá y dos en Guatemala), quince entrevistas en profundidad (5 en municipios de Chimaltenango, 5 en Guatemala y en 5 en Sololá y alrededores), un grupo de discusión con 5 expertas y entrevistas semiestructuradas con dos expertas en Ciudad Guatemala. Además, de una entrevista abierta realizada en Mar de Plata, Argentina (2019) con una experta en educación popular feminista.

La fase de análisis de datos implicó la organización de la información recopilada en matrices. La fase de presentación de resultados implicó la redacción del informe final por capítulos.

Capítulo II: Fundamentación teórica

"El acto de pensar la realidad y de construir conocimiento tiene sentido si este va orientado a estar siempre vigilante respecto a los acontecimientos, estimulándonos como sujetas sociales a desarrollar nuestra capacidad para mirar el contexto y encontrar las respuestas pertinentes".

Aura Cumes, maya kaqchikel cientista social

El derecho a la educación puede analizarse desde indicadores cuantitativos, como el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, y desde indicadores cualitativos relacionados con los sesgos del a quién se educa, desde cuándo, para qué y cómo se educa.

Este capítulo aborda la educación de las mujeres desde cuatro perspectivas. Recupera hechos históricos que dan cuenta de sesgos culturales en las políticas y los programas educativos destinados a las mujeres. Al mismo tiempo evidencia argumentos y hechos protagonizados por mujeres para abrirse espacios en los sistemas educativos.

Desde lo jurídico político se plasman avances en el reconocimiento del derecho a la educación de las mujeres por medio de convenciones, leyes y otros mecanismos institucionales. Una de las opciones para la concreción de esa visión es el curriculum de personas jóvenes y adultas por su énfasis en los derechos humanos conculcados, por lo que se conceptualiza ese ámbito debido a su estrecha relación con la población sujeta de estudio.

La mirada pedagógica profundiza en planteamientos críticos sustentados en la teoría de género surgida desde el pensamiento ilustrado de mujeres vinculadas a la academia, los feminismos y movimientos sociales particularmente de España y América Latina. Incluye un registro de experiencias donde emergen nuevas categorías de análisis para el estudio de la pedagogía en el siglo XXI desde las mujeres. Desde ese lugar visibilizan la relación entre saberes y poderes, recuperan el potencial transformador de la educación y aportan a los debates de nuevos paradigmas de ciudadanía planteados por las mujeres.

2.1 La educación de las mujeres

La educación de las mujeres es resultado de procesos históricos complejos, condicionados por ideas justificadoras de su subordinación social y exclusión de los sistemas de conocimiento legitimados; pero, también trastocados por corrientes de pensamiento y de acción reivindicativas de las mujeres por sus derechos.

Desde diferentes disciplinas se ha "...argumentando, por ejemplo, que el peso y el tamaño del cerebro de las mujeres era inferior al de los hombres, o que la incapacidad para el pensamiento abstracto en las mujeres era debida a una «supuesta debilidad femenina», que tenía relación con las descargas menstruales" (González, 2002, p. 171).

De esa cuenta, el destino predeterminado de las mujeres sería la maternidad, el cuidado de la familia y el hogar. Lo doméstico significa habitar un espacio cuyas actividades no son reconocidas socialmente como trabajo; por tanto las mujeres no requieren de instrucción para realizar esas tareas ya que la naturaleza las dotó de un instituto particular para ejecutarlas.

En contraposición, los hombres son considerados seres superiores con potencialidad para ejercer el poder y desenvolverse en el ámbito público porque están dotados de razón. Así, el hombre y lo masculino son asumidos como paradigma de la humanidad sobre la inferiorización previa de las mujeres y lo femenino. Sobre esa explicación se estructura la *organización social genérica*, es decir "...el orden resultante de establecer el sexo como marca para asignar a cada quien actividades, funciones, relaciones y poderes específicos" (Lagarde, 1996, p.51)

La Revolución Francesa (1789) significó un parteaguas entre el mundo medieval y la modernidad. Sus principios igualdad, fraternidad y libertad sustentaron el nuevo modelo social consignado en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Olympia de Gouges (escritora y filósofa política francesa) desaprobó ese ideario porque no incluyó a las mujeres. En contraposición, escribió la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana (1791). En el preámbulo recalcó "que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de los males públicos y de la corrupción".

Desde entonces, las mujeres cuestionaron las ideas justificadoras de su exclusión del espacio público y a la instrucción orientada a prepararlas para cumplir con destinos restrictivos predeterminados. Jean Jacques Rousseau (escritor y filósofo suizo) en el *Émile*, primer tratado pedagógico de gran influencia en la educación de los siglos XIX y XX, retomó la división sexual del trabajo como una de las bases para la estructuración diferenciada de los sistemas educativos.

"... defiende la superioridad de la lógica masculina sobre la femenina, se apoya en las diferentes naturalezas y responsabilidades de los hombres y de las mujeres [...] De acuerdo con sus teorías, la educación femenina ha de seguir sometida a la tradición [...] lo doméstico y lo religioso. Mientras que a las niñas se les educa para el hogar, la vida conyugal y la virtud, a los niños se les educa para la vida pública, los trabajos de las armas y las leyes" (Tomé, 2002, p. 172).

Se formaba a las mujeres para su domesticidad siguiendo las ideas de Rousseau: "todas las mujeres eran menores de edad, en poder de sus maridos, y además, justificado esto porque eran madres y por ello tenían una especial sensibilidad. A vivir así para los demás. Lo femenino se había vuelto esencia" (Valcárcel, 2006, p. 21).

Mary Wollstonecraft (filósofa y escritora inglesa) afirmó la existencia de "el espacio de una razón femenina, de una manera femenina de juzgar, de una alternativa racionalista a la lógica masculina que hasta la Revolución había dominado la civilización" (Tomé, 2002, p. 171). Consideraba a las mujeres como seres racionales, con criterios propios.

Por tanto, Mary Wollstonecraft en su libro *Reivindicación de los Derechos de la Mujer* (1792) requirió el derecho a la educación en igualdad de condiciones (Velasco, 1998). La concreción de esa aspiración enfrentó procesos diferenciados según la estructura de los nacientes Estados. “En el siglo XVIII la aristocracia se permitió educar a sus mujeres. Se trataba de mujeres singulares, la princesa, la noble, y en una sociedad estamental el privilegio de algunas no supone el derecho de todas” (Ballarín, Birriel, Martínez & Ortiz, 2010, p. 24).

En la Europa del *siglo de las luces* arrancó el ingreso de las mujeres a los sistemas educativos. En Francia surgieron las escuelas de niñas como obligatoriedad de la Ley Falloux en 1850. España le emuló con la Ley Moyano en 1857 con “la obligatoriedad de la enseñanza primaria entre los seis y los nueve años para niñas y niños y permite que se establezcan Escuelas Normales de Maestras” (Tomé, 2002, p. 172).

Considerando que la escuela debía ser una 'extensión del hogar' y que la figura femenina ahí es la dadora de cuidado y ternura, Frederico Froebel (1782-1852 maestro alemán de la Escuela de Francfort) promovió la incorporación de las mujeres como niñeras con salario en centros de educación infantil. Por su parte, algunas pensadoras de la época avizoraron un modelo de educación orientado a la autonomía de criterios, y proyectos de vida de las mujeres. Para el efecto, fundaron centros educativos de niñas y jóvenes excluidas socialmente por su origen, ocupación o pobreza.

Queremos una mujer ilustrada, (...) para nosotras la verdadera emancipación consiste en sacudir el ominoso yugo de la ignorancia que es el que hoy nos hace esclavas del hombre, de la sociedad, de las preocupaciones y del fanatismo. (...) el primer derecho que debemos de conquistar es el de instruirnos, puesto que nuestras cualidades intelectuales son aptas para recibir la luz de la verdad y de la ciencia, planteó Sofía Tartilan (España, 1877) citada por Martínez y Tuts (s.f., p. 15).

En 1878 el Queen's Mary College, Universidad de Londres, otorgó los primeros títulos de maestras. Un año después Cambridge creó el Colegio Universitario para Mujeres, equivalente a la educación secundaria de hoy. En 1884 Noruega admitió por primera vez mujeres en la universidad, le siguieron la Universidad Heidelberg y Friburgo en Alemania en 1901 y las Universidades Prusianas en 1908. El interés de las mujeres por formarse fue tal que, en Finlandia entre 1916 y 1917 constituían el 50% de la matrícula a nivel secundario. En 1919 Francia estableció el bachillerato femenino. España creó sus primeros institutos femeninos en 1929.

Pese a los avances alcanzados en el ingreso de las mujeres a los sistemas educativos, persistía el fin de formarlas para la castidad, la modestia, la discreción en el habla, la limitación del pensamiento propio, el cuidado y habilidades artísticas para deleitar a otras personas. Las enseñanzas incluían lecturas orientadas a virtudes morales, cuidado del hogar, música y pintura.

El siglo XX marcado por las guerras mundiales representó cambios abruptos en la organización social de género y en los modelos educativos. La miseria y las epidemias afectaban a miles de personas. Mientras los hombres libraban batallas para defender y expandir los territorios de sus naciones; las mujeres ingresaron masivamente al mercado laboral. Durante la primera guerra mundial (1920-1930) las mujeres requirieron conocimientos para enfrentar estos nuevos escenarios. Así, aumentó su ingreso a secundaria, bachillerato, magisterio y enfermería; estas dos últimas carreras se feminizaron, en algunos casos las mujeres fueron mayoría y en otros la totalidad de estudiantes, porque representó una opción laboral socialmente aceptada como extensión de las tareas de cuidado asignadas a ellas.

La historia da cuenta de mujeres que asumieron de manera transgresora su incipiente presencia en el espacio público y en los sistemas educativos. Por ejemplo, María Montessori (1870-1952) educadora, filósofa, psiquiatra y primera mujer italiana graduada como medica. Ella desarrolló un modelo de *educación para la paz* fundado en la idea de darle a cada persona oportunidades para desarrollarse en medio de un ambiente de estímulo, libertad, posibilidades de descubrir y reinventar.

Con el correr del siglo las escuelas empezaron a ser mixtas en la configuración del estudiantado pero sus propuestas pedagógicas aún estaban lejos de la coeducación:

... el nuevo modelo escolar que iba gestándose se limitaba a adecuar las viejas estructuras a las nuevas necesidades de la sociedad democrática. Si las mujeres ya podían votar y asumir ciertas profesiones, su educación debía aproximarse a las pautas establecidas para la escuela de niños. Pero este acercamiento a los valores e intereses masculinos no las liberaba de sus funciones tradicionales como amas de casa y madres de familia y, por tanto, no se planteó la posibilidad de introducir a los niños en el ámbito de los conocimientos y habilidades de tipo doméstico. De este modo, se abrió para las mujeres un campo de acción más amplio, pero no se cuestionaban una serie de aspectos fundamentales relacionados con las prerrogativas masculinas (Cortado Andreu, 1999, p.46).

En los años setenta del siglo XX aumentó la presencia de las mujeres en la educación media y superior. Estos cambios ocurridos en la vida de las mujeres, con el corolario de la convulsión provocada por las guerras mundiales, hizo emerger su conciencia del valor social de su trabajo y la ausencia de sus voces en las decisiones políticas. En ese contexto, fue configurándose en Europa y Estados Unidos *el sufragismo*. Este movimiento a favor del derecho al voto de las mujeres lo integraron principalmente mujeres ilustradas, con argumentos contundentes en el planteamiento de su ideario. En consecuencia, también demandaron conocimientos profesionales para su independencia. Las sufragistas lograron que Estados Unidos reconociera el derecho al voto de las mujeres en 1920, España en 1931 y Francia en 1944.

El fin de la segunda guerra mundial configuró el discurso de un nuevo modelo de mujer, cuya referencia eran 'las americanas' esposas de los hombres considerados héroes por regresar triunfantes de la guerra. Pretendían refuncionalizar la *domesticidad* de las mujeres: Moldearlas para seguir velando por la familia, estructurada desde la óptica patriarcal y burguesa, salir a trabajar en un mundo cada vez más industrializado y adquirir saberes sobre nutrición y crianza fundamentada en criterios científicos, uso de electrodomésticos y del tiempo para la productividad. Así las cosas, el movimiento de mujeres surgido alrededor de su derecho al voto transitó a la exigencia de su derecho al trabajo en igualdad de condiciones y con seguridad social.

Para evidenciar similitudes y particularidades el énfasis del relato ahora centra su mirada en Guatemala donde la excepción marcó los inicios de la educación.

Los procesos educativos tutelados por el Estado datan de la época colonial en medio de la esclavitud, despojo de tierras, bienes y conocimientos de la población indígena. La educación constituyó un privilegio reservado a encomenderos, la aristocracia y el clero católico quienes la dirigían con métodos dogmáticos orientados a preservar las costumbres, la religión y el orden social establecido, la enseñanza del castellano y el latín, la lecto escritura y aritmética básica.

Las escuelas de primeras letras funcionaron anexas a conventos dirigidos a hijos de peninsulares y como excepción para hijos de principales y caciques indígenas (González Orellana, 2011). Los *beaterios* educaban a mujeres de la nobleza.

... fueron usados como medio de castellanización; a las mujeres además de vestirlas a la usanza española, se les prohibía el uso de los idiomas indígenas. Las encargadas de impartir enseñanzas fueron señoras de sociedad. Recibieron el nombre de "matronas o madres espirituales", que en casas particulares atendían a la población femenina a su cargo (Palomo, 2011, p.94).

Recién en el siglo XVII crearon un asilo para doncellas pobres, una escuela para niñas blancas y una escuela para niñas indias enfocadas en la evangelización, lecto escritura, tejido, bordado y labores del hogar (González Orellana, 2011).

La educación laica, gratuita y obligatoria derivada del *Decreto Bases del Arreglo General de la Instrucción Pública* (1832), del gobierno liberal de Mariano Gálvez, abrió el acceso paulatino de niñas a un número reducido de escuelas, ubicadas en centros urbanos, con planes de estudio diferenciados por sexo. Según esta norma, el programa educativo incluyó lectoescritura, contar, principios de religión-moral-urbanidad y economía doméstica a cargo de *institutrices* a quienes les exigían: Tener veintidós años, las casadas presentar documento de matrimonio y demostrar ellas y su marido ser de buenas costumbres, las divorciadas presentar el acta respectiva y demostrar que el vínculo matrimonial no se disolvió por su causa. Palomo (2011) registró que a las mujeres adultas de élite además les instruían en música y piano.

La educación de las mujeres sufrió retrocesos en el régimen conservador del general Rafael Carrera (1844-1865). Suprimió la educación gratuita obligatoria, redujo la primaria de 6 a 3 años y trasladaron la educación secundaria a colegios privados. La doctrina católica influyó en contenidos y actividades de aprendizaje derivado de la *Ley Pavón* creada por un *Concordato* con la *Santa Sede*; que además enfatizó en las escuelas de niñas sobre economía doméstica y materias 'propias de su sexo' a cargo de 'señoras de respeto'.

La obligatoriedad de la enseñanza para niñas y jóvenes adultas devino de la Ley orgánica de instrucción pública (1875) de la Reforma Liberal que restableció la instrucción primaria gratuita sin intervención religiosa, organizada en elemental y superior, además de programas de apoyo como vestuario y libros para quienes vivían con precariedad. Aún así, las aulas eran inaccesibles para la mayoría. En 1881 existían 14 escuelas diurnas de niñas, su matrícula representaba 29% (10,696) de un total de 37,469 estudiantes distribuidos en 24 establecimientos (Borrayo, 2007, p.52). Aunque niñas y jóvenes accedieron al estudio básico de diversas disciplinas científicas, prosiguió el énfasis en formarlas para el papel de *madre-esposa*.

Las reformas liberales crearon establecimientos de secundaria –incluso mixtos-, con programas de cinco años que exigían tesis como requisito para obtener diploma de magisterio de educación primaria o de bachillerato en ciencias y letras. En ese contexto, según Palomo (2011), el Beaterio de Bethlem (siglo XVII), convertido después en Colegio Nacional de Niñas (1875), pasó a ser el *Instituto Normal Central de Señoritas Belén* (1899). Sus primeras directoras provenían de Estados Unidos e Inglaterra. “Su plan de estudios comprendía las materias [...]: Ciencias Naturales, Pedagogía, Matemáticas, Dibujo, Lecciones de Objetos, Calistenia, Inglés, Geografía, Francés, Gramática, Composición Castellana, Retórica, Moral e Historia Patria, Escritura, Costura, Labores de Mano y Piano” (González Orellana, 2011, p. 242).

Las nuevas políticas educativas avizoraron también el ingreso de mujeres obreras. Pero, en su lugar las circunstancias favorecieron el ingreso a la secundaria de mujeres acomodadas para quienes este tipo de formación les abrió espacios inéditos a nivel académico, laboral, artístico y del debate público. Por ejemplo, en el Primer Congreso Pedagógico Centroamericano (1893) debatieron sobre el tema indígena y sobre la necesidad de un tipo de educación que habilitara simultáneamente a las mujeres para cumplir con sus roles asignados y para trabajar en oficinas, el telégrafo y correos.

Por su parte, *Vicenta Laparra de la Cerda* (originaria de Quetzaltenango, poeta, escritora) combinó su rol de directora de colegios de señoritas (Costa Rica y El Salvador) con la fundación de periódicos escritos por mujeres sobre su situación (*La Voz de la Mujer*, 1885 y *El Ideal*, 1887) además del periódico *la Escuela Normal* (1894).

El ingreso de las mujeres a la educación superior en el país inició en 1883 en la *Escuela Anexa de Comadronas*, adscrita a la Facultad de Medicina y Farmacia de la Universidad de Guatemala (fundada en 1676, actualmente Universidad de San Carlos

de Guatemala). Las interesadas debían tener entre veinte a cuarenta años, certificado de vacunas, aprobada la escuela complementaria y certificado de honradez. La conducta acorde a los cánones morales también era requerida al solicitar examen de graduación. Entre 1897 y 1905 se graduaron 25 comadronas (Borrayo Morales, 2006). Sus pasos los refrendaron otras mujeres que en su interés por ingresar a carreras facultativas enfrentaron el escrutinio público y restricciones de los gobiernos de turno.

Al grupo anterior correspondió Olimpia Altuve (originaria de Quetzaltenango, egresada del Instituto Normal de Señoritas Belén), graduada de farmacéutica en 1919. Aunque no le impusieron la toga, por no gozar de ciudadanía, se convirtió en la primera mujer a nivel nacional y centroamericano con título universitario.

El régimen de Jorge Ubico (1931-1944) controló los contenidos, formas de enseñanza, militarizó la educación media y estableció cuotas para su ingreso. "... limitó a 50 el número de estudiantes de primer ingreso por Facultad. [así] marginaba aún más a los sectores más desfavorecidos. [...] vinieron a pesar en la selección los "certificados de buena conducta" que emitían los institutos y colegios de educación media" (Alvarez Aragón, 2002, p. 216).

A las mujeres además, del título de maestras de primaria o de bachilleres en ciencias y letras, les exigían autorización del Presidente de la República; quien decretó que los títulos de abogado y notario otorgados a ellas eran únicamente de carácter académico porque no gozaban de ciudadanía (Borrayo Morales, 2006).

Las transformaciones sociales de 'la primavera democrática' (1944-1954) influyeron en la feminización del magisterio porque otorgaba prestigio, acceso a plaza en el Estado sin despido por razones de embarazo y gozar de seguridad social. De esa cuenta, también irrumpieron en las aulas de las incipientes universidades privadas y en la universidad pública. La tendencia apuntaló al alza ininterrumpida. Datos recopilados por Borrayo (2013) dieron cuenta que 4 mujeres, a la par de 80 hombres, en 1950 obtuvieron título en la USAC. Para 1963 la matrícula estudiantil femenina representó un 11% (708), en 1970 el 17% (2,099), en 1982 el 29% (10,735) y en 1994 el 36% (27,926).

En los avances citados quedan al margen amplios sectores de mujeres, entre ellas las mujeres rurales e indígenas "... señaladas, calificadas y definidas como parte de los "otros/as" no iguales ni equiparadas a la civilización" como lo evidencia Tubín (2018, pp. 115-116) al apuntar que su historia y conocimientos ancestrales son desdibujados por los programas gubernamentales permeados por el racismo.

De esa cuenta, diversos estudios (UNESCO y Ministerio de Educación, 2013; PRODESSA, et. al, 2015) recalcan como el uso del español, en su calidad de idioma oficial, en los programas de estudio y en las pruebas de ingreso a las universidades (Borrayo, 2008) limitan el ingreso y permanencia de niñas, adolescentes, jóvenes y mujeres cuyos idiomas maternos corresponden a los pueblos indígenas y garífunas.

Situación, a la cual se suman contenidos de estudio desde visiones occidentales y prácticas de discriminación por razones étnicas en las comunidades educativas. Ante tal orden de desigualdad y exclusión, Cumes recalca que las mujeres indígenas “... han generado opinión y conocimiento desde el lugar donde la historia las ha situado y esto es lo fundamental puesto que ponen en relieve otro tipo de experiencias y conocimientos que desde el saber dominante se ha ocultado” (2009, p. 15).

En pleno conflicto armado interno se graduaron las primeras mujeres indígenas y la primera mujer garífuna: Flora Otzoy Cutzal egresó de la Facultad de Ciencias Médicas (1976) e Irma Otzoy Colaj de la Facultad de Odontología (1985) y Gregoria Claudina Elington Gamboa egresó de Facultad de Ciencias Médicas (1985) respectivamente.

Otras mujeres mayas desde la educación desafiaron la marginación y la represión. Ese fue el caso de *Matilde Col Choc*. Entre la pobreza, el trabajo del hogar y el estudio nocturno se convirtió en una de “...las primeras mujeres indígenas de Cobán en graduarse como maestras de educación primaria bilingüe” (Morales Tot, 2014). Fue cofundadora del Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica (IGER). “... en los años 1982 y 1983 inició el programa para adultos y visitaba municipios y departamentos. Era lingüista y daba clases en q’eqch’í. Estaba embarazada al momento de su desaparición.” Sus restos los encontraron décadas después en una fosa común del destacamento militar CREOMPAZ, Cobán, Alta Verapaz (Tock, 2014).

Mujeres con acceso a la educación en Guatemala han sido parte de los movimientos indígenas, de mujeres y feministas que en América Latina abren brecha a demandas por derechos laborales, reformas a códigos civiles, políticas públicas relacionadas a las necesidades de las mujeres y sus derechos humanos. En ese ideario la demanda por educación para las mujeres cobró fuerza durante el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz (1976-1985) y sigue presente.

“Se va gestando una acción contracultural y emancipadora en relación a las luchas sociales de la época [...]” (Carosio, 2017, p.31). Ellas debaten desde la academia y las organizaciones sociales sobre las causas y efectos de la condición femenina, los roles y estereotipos en los proyectos de vida y la educación, así como la relación entre la dominación de género, el racismo y el capitalismo.

Los fenómenos descritos anteriormente ocurrían al tiempo que en las universidades de América incursionaban los estudios de la mujer, los estudios feministas y los estudios de género. Se afirmaron en las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX con la creación de cursos, cátedras, programas y publicaciones. Cuestionaron “al saber científico, la investigación y la cultura como discursos contruidos por el poder hegemónico masculino presentados como proposiciones objetivas, universales, únicas y verificables” (Carosio, 2017, p. 31). Evidenciaron como sectores de poder desvalorizaban la educación de las mujeres al afirmar que la naturaleza las dotaba de instintos para las tareas de cuidado y las tareas del hogar que aprenden imitando a otras mujeres.

En consecuencia, la educación de las mujeres resulta de desigualdades manifiestas en su tardío y limitado ingreso a las aulas; sino también del *currículo* entendido como “las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, refleja la distribución del poder y los principios del control social” (Bernstein, 1980, p.1). Los saberes educativos son jerarquizados en referencia al valor asignado a las personas, por la posición que ocupan en las estructuras sociales.

En este sentido las mujeres fueron y seguimos siendo apenas un agregado en el modelo cultural vigente. La escuela en sus disciplinas, en los contenidos, en los textos escolares, realiza al menos dos operaciones que interesa destacar para su problematización: una es la que niega y excluye todo lo relacionado con las mujeres; la otra, es aquella que las visibiliza, pero para seguir atadas a los estereotipos más arcaicos (Alonso, et al., 2007, p. 115).

Ramazzini (2013) recalca que esa tendencia histórica demuestra como “el espacio educativo termina resultando un agente hiper eficaz a la hora de producir y reproducir un mundo que hace de las desigualdades y la discriminación por género su lógica de funcionamiento” (p. 19).

El *género* es una construcción social basada en el sexo a partir de la cual las personas aprenden a ser mujer o a ser hombre mediante la socialización, condicionado por el orden patriarcal estructurado desde la dominación de los hombres y lo masculino sobre las mujeres y lo femenino. El *patriarcado* como sistema de dominación determina espacios de acción, roles, prohibiciones, valoraciones y privilegios diferenciados para mujeres y hombres.

El currículo puede analizarse como un *texto de género*, según Giraldo-Gil (2014, pp. 214 - 215), como un conjunto de prácticas educativas mediadas por seres que participan de un sistema de género. Los discursos curriculares revelan significados de género no dichos y dados por sentido, así como formas en que las personas son posicionadas y se posicionan así mismas dentro del sistema de género prevalente. Las investigaciones de Simón (2011) develaron la existencia del *currículo sexista* que puede manifestarse de tres maneras:

- a) El *currículo explícito* integrado por cursos, estructuras académico-administrativas, y actividades educativas que no reconocen los saberes de las mujeres y sus aportes a la humanidad en todas las disciplinas del conocimiento. También se expresa en programas de estudio diferenciados por sexo, origen étnico y ubicación rural-urbana.
- b) El *currículo oculto* manifestó en la interacción entre quien educa y entre quienes se educan por medio de gestos, palabras, distribución del espacio, actitudes, frases, normas, premios que refuerzan estereotipos de género y socio raciales.
- c) El *currículo omitido* refiere a las ausencias y silencios. Por ejemplo, las mujeres, en general y específicamente las del mundo subdesarrollado, indígena, afrodescendiente, jóvenes y/o de posturas contrahegemónicas no aparecen como autoras de consulta, porque no se reconoce su autoridad epistémica. Tampoco se estudian categorías que

permiten entender las realidades complejas y las reivindicaciones históricas de las mujeres.

El curriculum llega a constituirse de manera entrelazada con otras categorías, como la clase, género, etnia y discapacidad, en uno de los indicadores que expresan desde la educación la intersección de sistemas de opresión como el patriarcado, el racismo, el capitalismo y el imperialismo. De esa manera, se constata la relación entre saber y poder.

Frente a las realidades mencionadas, el pensamiento feminista dejó su impronta en políticas públicas para garantizar el derecho de las mujeres, considerando sus diversidades, y a currículos creados desde perspectivas alternativas fundamentadas en teorías críticas. Esas acciones cobraron fuerza a finales del siglo XX, afianzando las bases teóricas y capacidades argumentativas de mujeres organizadas y feministas en Guatemala, entre 1980 y 2008, (Del Cid, 2010, p. 77), en sus exigencias al Estado de condiciones para el ejercicio de sus derechos.

En el siglo XXI los feminismos latinoamericanos indígenas, negros, decoloniales y populares posicionan, según Carosio (2017), el buen vivir, la despatriarcalización y descolonización del pensamiento. Esas ideas permean nuevas perspectivas sobre la educación. Traspasan las demandas de las mujeres por el acceso a los sistemas educativos, que siguen vigentes dado el recrudecimiento de la problemática de la exclusión en Latinoamérica, a nuevas construcciones pedagógicas críticas sustentadas en el avance de la educación como un derecho humano de las mujeres.

2.2 El derecho a la educación de las mujeres. Marco político jurídico

La educación fue reconocida como un derecho humano en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), para promover “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respecto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. El acceso a la educación a lo largo de la vida sin discriminación ni exclusión son dimensiones inclusivas para garantizar el derecho a la educación.

El reconocimiento de la educación como un derecho humano es una construcción histórica fundamentada en planteamientos mediados por entramados de poder, que condicionan su ejercicio y hacen emerger discursos orientados a su transformación. La equidad de género y la construcción de ciudadanía forman parte de los desafíos de la educación del siglo XXI consignados en convenciones internacionales (UNESCO, 1998) y marcos jurídico políticos nacionales. Son un llamado a la acción movilizadora del pensamiento pedagógico, en diálogo con las perspectivas de movimientos sociales críticos, hacia alternativas capaces de enfrentar exclusiones históricas.

En el mundo actual los derechos humanos son referente de los debates sobre la ciudadanía relacionados a la configuración de a quienes se reconoce sujetos de derechos y la interdependencia entre derechos. El derecho a la educación constituyó un pilar en la conquista de los derechos civiles y los derechos políticos. En ese transitar las mujeres, la mitad de la población, fueron relegadas. Desde esos márgenes mujeres organizadas desplegaron argumentos para constituirse como sujetas de derecho, sujetas cognoscentes y cognoscibles con discursos y prácticas educativas orientadas por objetivos de emancipación y justicia social.

Marcos jurídicos y políticos establecieron mecanismos para enfrentar las condicionantes socio culturales históricas que limitan a las mujeres su ejercicio al derecho a la educación; y para garantizarles optar por diversas formas de educación durante su ciclo vital, tanto en los sistemas educativos nacionales como en formas alternativas de conocimiento. Esos consensos mundiales y regionales son referencia para la creación de políticas públicas educativas dirigidas a las mujeres, en su calidad de sujetas sociales con realidades específicas y en expresiones de educación emancipadora.

La Convención sobre la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960) reconoció por primera vez el acceso a la educación sin distinción por razón de raza, sexo, condición social o económica. Para lograr tal fin, en 1979 la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Organización de Naciones Unidas, 1979, ratificada en Guatemala por Decreto Ley 49-82) estableció que los Estados deben asegurar a las mujeres igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtein, Tailandia, 1990) priorizó el acceso y la calidad de la educación de la niñez y las mujeres, suprimir los obstáculos a su participación activa y eliminar de la educación los estereotipos sobre los sexos.

La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem Do Para, 1994) recalcó en las siguientes medidas estatales: a) Modificar los patrones socioculturales que están en la base de las conductas discriminatorias tanto en hombres como en mujeres. b) Diseñar programas formales y no formales de educación apropiados para todo nivel educativo.

El Plan de Acción de la Conferencia Mundial de Población Beijing (1995) resaltó que la mujer goce de aprendizajes a lo largo de la vida, tanto en la educación formal como el aprendizaje informal, incluidos los conocimientos tradicionales. Especificó que la formación debe ser de buena calidad para las mujeres adultas sin educación previa o con educación escasa, las mujeres con discapacidades, las mujeres indígenas, las mujeres emigrantes, refugiadas y desplazadas. Este concepto de calidad también incluye educación en los idiomas de las mujeres indígenas, además de servicios de guardería y otros que permitan a las mujeres madres continuar su educación.

Particular relevancia cobra la mención de la educación no formal porque “...constituye la vía principal para el aprendizaje de muchos jóvenes y adultos desfavorecidos en algunos de los países más pobres del mundo” UNESCO (2007, p.6) donde las mujeres constituyen un amplio porcentaje en esta condición.

La educación para personas jóvenes y adultas (EPJA) tiene el propósito de formar para la ciudadanía autónoma, capaz de participar “y organizarse en forma colectiva crítica y creativa en espacios locales o ampliados; asumir tareas propias ante los cambios, y convivir en forma solidaria” (Comboni & Juárez, 2005, p.15). La EPJA

[...] es esencial para la superación de la pobreza y de la violencia (de género y generacional); para lograr mayor igualdad y para abordar la crisis mundial alimentaria, energética, ambiental y financiera, para la paz. La violencia silenciosa de la desigualdad económica, social y cultural es inaceptable. La igualdad de oportunidades debe ser una preocupación central en la reorientación del aprendizaje y la educación de personas jóvenes y adultas, con énfasis en la educación de mujeres (Red de Educación Popular entre Mujeres, 2013).

La V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Alemania, 1997) consignó la mejora y diversificación de programas para: a) Priorizar la adquisición de habilidades y competencias básicas para la vida y la construcción de ciudadanía. b) Reconocer las experiencias previas como aprendizajes válidos para la acreditación. Establecieron como estrategia para América Latina y el Caribe la equidad de género en la educación de jóvenes y adultos, la educación para la ciudadanía y para los derechos humanos.

El Foro Mundial Educación para Todos (Dakar, 2000) recalcó la necesidad y la obligatoriedad de los Estados de garantizar el derecho a la educación de niñas y mujeres, porque “el desarrollo de una persona no concluye cuando cumple 18 años”. Su tercer objetivo resalta que los gobiernos deben apoyar el logro de una base sólida para el aprendizaje a lo largo de la vida, mediante una educación orientada a una autonomía responsable, el aprendizaje sin necesidad de tutores y la preparación a la ciudadanía plena (UNICEF & UNESCO, 2008, p. 30).

La meta tres de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, suscritos por los 189 países que conforman Naciones Unidas, marcaron el año 2015 para lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de la mujer. El pacto fue renovado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el periodo 2016 a 2030. La meta cuatro es educación con calidad - inclusiva y equitativa- y la meta cinco persigue la igualdad de género.

En respuesta a sus compromisos, el Estado de Guatemala aprobó diversos mecanismos. La Ley de Dignificación y Promoción Integral de la Mujer (1999) resaltó garantizar a las mujeres la educación en condiciones de equidad, favoreciendo el respeto y valoración de las identidades culturales, en tres ámbitos específicos:

a) El sistema educativo nacional ampliará la cobertura para incrementar el acceso y permanencia de las mujeres a la educación.

b) Introducir contenidos sobre el papel de la mujer en las ciencias, las artes, la historia, la literatura y las letras así como realizar programas para las mujeres que abandonan prematuramente los estudios. El currículo universitario incorporará cátedras de sociología del desarrollo de la mujer.

c) La enseñanza técnica promoverá el acceso de las mujeres a la capacitación no tradicional.

La Reforma Educativa, resultado de los Acuerdos de Paz, incluyó el eje vida en democracia y cultura de paz. Para su concreción, el nuevo Curriculum Nacional Base (CNB) incorporó como parte de sus ejes la equidad de género, étnica y social y la vida ciudadana (Ministerio de Educación, 2018), los cuales regirán desde el nivel preprimario hasta el nivel diversificado.

La Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres 2008-2023 incluyó como uno de sus ejes globales la educación con enfoque de género y respeto a la identidad cultural con el objetivo de disminuir las brechas de género (Secretaría Presidencia de la Mujer, 2007, p. 31).

La única universidad pública del país en su Política de Equidad de Género en la Educación Superior 2006-2014 planteó aplicar el conocimiento generado desde el paradigma de la multi e interculturalidad con perspectiva de género en los pensum de estudio, en la investigación y la formulación de políticas públicas e iniciativas de ley a favor de los derechos humanos de las mujeres, en coordinación con organizaciones de mujeres (Universidad de San Carlos de Guatemala, 2008).

En el Plan Nacional de Desarrollo K'atun Nuestra Guatemala 2030 la meta 2 resultado 2.3 requiere el diseño de mecanismos pedagógicos que permitan transformar los imaginarios colectivos relacionados con la violencia contra la mujer y la violencia doméstica.

2.3 Educación y derechos humanos. Curriculum para personas jóvenes y adultas

Las mujeres jóvenes y adultas son las sujetas mayoritarias de propuestas pedagógicas críticas desde la educación no formal, por tanto sus curriculum adquieren características específicas.

Schmelkes (1996) define los curriculum para personas jóvenes y adultas focalizados en sujetos marcados por derechos conculcados. Son un medio para desarrollar capacidades individuales y colectivas en dos dimensiones: Desde lo próximo, hacia la satisfacción de necesidades básicas de sobrevivencia, y desde la trascendencia, a favor del desarrollo y la transformación personal y social.

La base de su construcción son las necesidades de aprendizaje en función de garantías de la dignidad de las personas. “...depende de valores, los que al generalizarse llegan a ser reconocidos legalmente como derechos de los ciudadanos, conseguidos gracias a la presión e influencia política de los grupos sociales” (Schmelkes, 1996, p. 27). Surge y se concreta por medio de espacios organizados populares, articulados a procesos de transformación social vinculados a movimientos sociales.

Los curriculum para personas jóvenes y adultas forman para develar las raíces de las opresiones, formar la conciencia crítica el empoderamiento individual y colectivo, la organización, la movilización y la participación activa por cambios contrahegemónicos y la justicia social, (Freire, 1969). Y para “...la construcción de una democracia sustantiva (equidad más participación decisoria) estaría en la formación de ciudadanos críticos que además de participar activa y autónomamente en el ámbito político, puedan fortalecer la sociedad civil mediante su participación en las organizaciones sociales” (Cendales, 1996, p. 60).

Tabla 3 Elementos competencias para la vida educación no formal para personas jóvenes y adultas

Conocimientos. Información para actuaciones transformadoras comprendiendo causas y previendo consecuencias	Habilidades.Capacidades para saber hacer	Valores. Guías éticas del actuar transformador
Derechos humanos y derechos específicos Marco legislativo político Mecanismos de defensa y promoción en relación a servicios públicos especializados y organizaciones sociales Causas y consecuencias de derechos conculcados o no ejercidos, mecanismos de prevención y solución a problemática específica	Razonamiento crítico Participación Prácticas organizativas Negociación Buscar y usar información	Consolidar o crear espacios y estructuras para convivencia. Transcender derechos humanos referidos a la vida, derechos hacia los otros, crecimiento personal, comunitario y global

Fuente: Elaboración propia en base a Schemelkek (1996).

Los curriculum para personas jóvenes y adultas parten de la realidad marcada por situaciones concretas de opresión, de relaciones de poder desiguales entre actores sociales concretos. Ese sentido de historicidad, la colectividad de pertenencia se vuelve en la unidad educativa fundamental para los procesos transformadores a los que la educación puede aportar en la construcción de la conciencia crítica, la vinculación del trabajo intelectual-productivo con la práctica política (Azmitia, Guoron & Recancoj, 1995, pp. 40-41).

El conocimiento surge de una relación dialéctica acción – reflexión – acción. Parte desde la realidad individual y colectiva histórica, el dialogo desde la experiencia para interpelar la realidad y transformarla. Aspira a *competencias para la vida*, entendidas como el resultado de la confrontación sintética entre lo que las personas han acumulado por medio de su experiencia y la de otras generaciones. Fortalece y complementa habilidades que ya se poseen para enfrentar la cotidianidad, al aportar información, conocimientos, habilidades y valores para ejercer derechos humanos. (Schmelkek, 1996).

Los contenidos culturales, para constituirse en competencias para el ejercicio de derechos son seleccionados según las características de cada grupo, sus valores y orientaciones políticas, el conocimiento de derechos relacionados a la sobrevivencia (vida, salud, agua, alimentación, vivienda, trabajo) y los que la trascienden (libertad, seguridad, protección legal contra la discriminación, participación en asuntos políticos, educación, afecto, sentido de pertenencia, interpelación social, autoestima, recreación, creatividad, visualización del futuro personal y colectivo).

Tabla 4 Tipo de valores educación no formal para personas jóvenes y adultas

Valores de las personas	Valores de las colectividades	Valores del entorno ambiental	Valores de relación con los demás	Valores sobre el futuro
Respeto por razones de género, edad, condición económica Autoestima individual y colectiva, afecto y creatividad	Autoestima colectiva a partir de la propia auto identificación. Reconocimiento del papel y aportes de las mujeres respecto de la propia cultura, capaz de enriquecerse, en contexto de pluralidad, de la cultura propia y la cultura nacional.	Cuidar, cultivar y defender la naturaleza.	Responsabilidad Solidaridad Estilo democrático en la resolución de conflictos	Construir proyectos de vida personal, familiar y colectiva. Concebirse con capacidad de hacer historia, la propia y la colectiva.

Fuente: Elaboración propia en base a Schemelkek (1996).

Los contenidos de aprendizaje son definidos por temas generadores y ejes temáticos (Núñez, 1989). Los temas generadores expresan la realidad a analizar, apropiarse y transformar considerando: a) Lo concreto, la situación problematizadora que responde al interés del grupo de participantes en un proceso determinado. b) Lo global, su amplitud permite desglosarlo en subtemas para establecer nexos ordenados para la teorización. El eje temático permite la secuencia ordenada y articuladora de los subtemas que conforman el tema generador. Se formulan de lo concreto a lo abstracto, de lo específico a lo general, de lo local a lo universal, de lo cotidiano a lo trascendente, desde una mirada histórica (presente – pasado- futuro) articula lo estructural y coyuntural.

Las actividades de aprendizaje son situaciones que implican un desafío de transformación. Cuando se capta “el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un llano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica, y por esto, cada vez más desalienada” (Freire, 1968, p.34). Son estructuradas en tres momentos desde la lógica dialéctica (Núñez, 1989). El punto de partida es el triple autodiagnóstico: a) El reconocimiento sistemático de la realidad concreta, el contexto, del grupo de participantes y de su organización. b) La conciencia e interpretación sobre la realidad en que se encuentran. c) Las acciones para transformar la realidad identificada.

La reflexión, profundización o teorización implica conocimiento e interpretación de las leyes de la realidad y construcción de conceptos sobre otros que el grupo domina. El cierre consiste en el regreso a la realidad, por medio de reflexión teórica identificando acciones transformadoras de la realidad analizada, para volver a ella con la práctica enriquecida.

Los recursos para el aprendizaje son seleccionados según los códigos culturales del grupo y su contexto. Incluyen personas, situaciones, materiales y acciones de comunicación alternativa. La evaluación es participativa. La experiencia es sistematizada y socializada para articularse a otros procesos.

2.4 Pedagogías críticas y género

La educación es el objeto de estudio de la pedagogía. La investigación educativa acude a esta ciencia de la formación humana porque considera la complejidad de los entramados sociales donde acontecen los procesos educativos. Se auxilia de disciplinas como la política, la economía, la psicología, la sociología, la filosofía, la epistemología y la comunicación.

“La pedagogía es un discurso, que orienta la educación, que sustenta y promueve una ética y un objetivo político” (Maceira, 2006, p. 205). Desde el siglo XIX la pedagogía forma parte de las disciplinas que cuentan con un status epistemológico reconocido por cumplir con las condiciones del conocimiento basado en la razón: a) Naturalización de unas verdades a través de la demostración del método científico. b) Creación de un sujeto autónomo, científico y humanista capaz de desarrollar dichas verdades.

Arango enfatiza que “la pedagogía moderna se encargará de disciplinar los cuerpos y de educar a los individuos para que con su fuerza de trabajo aporten a la construcción de una sociedad en la cual se asciende a través de escalones. El ideal, entonces, es formar un sujeto burgués cuya vida sea lineal, con la capacidad de sortear algunos problemas que finalmente lo lleven a lograr sus metas”. Aclara que “el ideal de formación es aquella imagen, meta o promesa de hombres a formar que se proponen las naciones” (2012, pp. 4 y 5).

La pedagogía permite develar que la educación o las educaciones, como las nombra (Freire, 1996) no son neutrales porque resulta de las visiones de sujetos condicionados por intereses y poderes en contextos históricos situados. Maceira (2006, p.48) puntualiza que los modos de educar tienen como punto de partida saberes y modos organizativos de transmisión con intencionalidades definidas por los sujetos de transmisión.

Para Aldana (1996) las concepciones sobre el proceso educativo influyen en las visiones pedagógicas. a) Cuando la educación es entendida como transmisión de saberes la pedagogía se interesa por los aportes de cada ciencia convertidos en contenidos a enseñar y su didáctica. b) Cuando la educación es entendida como moldeamiento de conductas observables según el orden establecido la pedagogía la asume neutral y apolítica. La estudia desde el conductismo y la psicopedagogía. c) Cuando la educación es entendida como proyecto político-pedagógico de construcción de conocimientos para entender y transformar la realidad individual y colectiva; la pedagogía la estudia como fenómeno social, como construcción histórica concreta, condicionada por el contexto como factor condicionante y aportador de elementos prácticos-teóricos.

La tercera visión corresponde a la pedagogía crítica. Entre sus ejes de análisis figuran la realidad y su incidencia en la educación, la comunicación como tarea básica de la educación, la democratización y el compromiso social, crítica a las relaciones en los procesos educativos y a las instituciones educativas, el curriculum oculto y la politicidad de la educación. En tal sentido, “estudia, diseña, aplica, sistematiza y amplía experiencias educativas dirigidas a desarrollar pensamiento y actitudes críticas en los sujetos que se educan y quienes tienen como función educar” (Aldana, 1996, p.103).

La *pedagogía crítica* Guiox (1999) la define como “...conjunto de suposiciones teóricas y prácticas y como un cuerpo de conocimiento ingenioso, contextual y en marcha, se sitúa en medio de la interacción entre las representaciones simbólicas, la vida cotidiana y las relaciones materialistas del poder”. Es una pedagogía intra y extramuros, que traspasa los márgenes de las perspectivas y actores hegemónicos.

Aguilar Rodenas explícita entre otra de las orientaciones de la pedagogía crítica las transformaciones de las desigualdades sociales (2009, p. 1). Innumerables estudios y los Índices de Desarrollo Humano revelan que el género sigue siendo una de las principales causas de desigualdad en el mundo, con efectos apabullantes en los países en desarrollo marcados por despojos históricos, extractivismo, dictaduras, violencias, feminicidio y silenciamiento de actores con discursos y prácticas sociales disidentes a los sistemas hegemónicos.

La educación como aparato ideológico reproduce, transmite y legitima desigualdades. Los sujetos enfrentan sus discursos entre negociaciones y luchas. Hace parte de la cultura con sus instituciones, nuevas tecnologías, prácticas y productos donde “repetidamente el poder cambia” como afirma Guiox: “Como fuerza pedagógica, la cultura [...] contexto y contenido para la negociación del conocimiento y habilidades que facilitan una lectura crítica del mundo desde una postura de sujeto y posibilidad en el marco de relaciones desiguales de poder” (1999, p.57).

Develar sus configuraciones y efectos por un lado, pero también las estrategias discursivas y prácticas de resistencia transformadora hacia la justicia social implica a la pedagogía crítica incorporar perspectivas teóricas y prácticas educativas de movimientos sociales críticos como el feminismo. Martínez Martín (2015) refiere entre sus aportes los enfoques descolonizadores que proponen “la de-construcción de los imaginarios dominantes para volver a construir dichos imaginarios desde el reconocimiento de las diferencias” (p. 205).

El análisis de los sistemas educativos y la educación de las mujeres, a lo largo de sus ciclos de vida en contextos de opresión, desde la perspectiva de género es un campo de estudio para la pedagogía crítica desde finales del siglo XX. El *género* alude a un conjunto de rasgos asignados a mujeres y hombres adquiridos en el proceso de socialización. Responsabilidades, pautas de comportamiento, valores, gustos, temores, actividades y expectativas que la cultura asigna en forma diferenciada a hombres y mujeres (Solís, 2000). Su influencia en la configuración de individuos y colectividades es tal que Scott (1990) califica al género como “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos [...] es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p. 44).

Género es también una categoría relacional de análisis (Scott, 1992; Muñiz, 1993; Riquer, 1993) para entender como esos rasgos se construyen de manera diferencial según variables como edad, procedencia geográfica, nacionalidad, orientación sexual, religión, etnicidad, ocupación, escolaridad, estado conyugal, discapacidad, etc. Permite explicar como en función del sexo se aprende a ser mujer o a ser hombre, según el contenido que la sociedad le asigna en cada época y contexto según los valores dominantes determinados por los sistemas de opresión, entre ellos el patriarcado.

El *patriarcado* es un orden social basado en la dominación de los hombres y lo masculino sobre las mujeres y lo femenino; en función de lo cual asigna de manera diferenciada espacios de acción, roles, prohibiciones, valoraciones y privilegios.

El *enfoque de género* analiza las instituciones que marcan y reproducen el sistema de género, la pedagogía de enseñanza del orden genérico, los mecanismos de sanción por incumplir normas, deberes y límites establecidos a las personas según los dictámenes sociales asignados a cada género. Evidencia como la invisibilidad de las actividades reproductivas destinadas al cuidado de la familia, el hogar y la atención a infantes, personas ancianas, enfermas y/o con discapacidades provocan brechas de género en el acceso y control de recursos (materiales y simbólicos) así como en la toma de decisiones.

La perspectiva de estos análisis, creados desde el feminismo, es la equidad en las relaciones de género; reeducar y repensar las identidades de género asignadas y estereotipadas, promover la autonomía de mujeres y hombres, democratizar el acceso a recursos y a beneficios del desarrollo.

El *feminismo* data de finales del siglo XVIII en Francia e Inglaterra. Es un movimiento social, sustentado en la teoría de género y en una ética del “contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” (Lagarde, 1996, p. 13). Existen diferentes corrientes de feminismos según el énfasis de sus análisis críticos y las estrategias para alcanzar sus objetivos de transformación social.

El feminismo es una filosofía de vida orientada a la construcción de las mujeres como seres autónomos. Es también una teoría política, con un corpus y categorías de análisis sobre las relaciones y sistemas de poder generadores de opresiones, desigualdades y discriminaciones en la vida de las mujeres. Ofrece fundamentos para la eliminación de los sistemas de opresión desde cambios radicales en la humanidad tanto en lo social, político, económico como en lo cultural.

Proporciona recursos para conocer y analizar la diferente conformación de poderes que corresponden a cada género y las relaciones de poder entre los géneros. Permite comprender la complejidad social y política que existe entre mujeres y hombres, ignorada por otros enfoques, que pretendían presentar el mundo como naturalmente androcéntrico (centrado en los hombres y lo masculino como paradigma) (López & de León, 2011, p.2).

Por eso, la teoría feminista rechaza un modelo único de ser mujer. La diversidad que constituye a las sujetas 'mujeres' interviene en sus creaciones, en los conocimientos que producen. Díaz (2011, p.126) evidencia como "el lenguaje expresa y crea cultura, lo que significa que lo que se verbaliza o el mero discurso como argumentación, es vehículo de poder ya que transmite valores e ideología y, en consecuencia, determina la prácticas".

Para Cobo (1995) "el objetivo de la teoría feminista es poner de manifiesto que las tareas asignadas históricamente a las mujeres no tienen su origen en la naturaleza, sino en la sociedad" (p.4). La experiencia siempre es personal y social, por tanto constructora de subjetividad. Se debe rescatar su sentido intersubjetivo y no homogéneo, visibilizando esta categoría como un producto en constante variación, situado, abierto e inacabado, porque la experiencia no se vive sólo de manera individual, está conectada a otros sujetos, es intersubjetiva y variable.

Al respecto, la teoría feminista propone la categoría la 'vida de las mujeres'. Una localización concreta que posee contenido histórico, teórico y crítico, vinculado a la realidad material, simbólica e individual -incorpora la multiplicidad y la diferencia- para originar conocimiento. La experiencia es una narrativa que sitúa en un punto espacial y temporal, la vivencia de género que, a la vez, se interrelaciona con la raza, la clase e, incluso, con la naturaleza como interiorización para construir prácticas de acción y teoría. Es una buena guía para acercarse a las localizaciones objetivas de las vidas de las mujeres (Adán, 2006).

Metodológicamente la teoría de género pregunta sobre la condición y la situación de las mujeres: ¿Quiénes son las mujeres?, ¿cuáles son sus pertenencias sociales, sus formas específicas de estar en el mundo, sus circunstancias? Para elaborar una concepción de sí mismas, las mujeres necesitan analizar ¿cómo viven en la cultura hegemónica patriarcal, cómo han llegado a ser sujeto de esa reproducción y, a la vez, el objeto de dominio? (Lagarde, 2001); ¿cómo construyen visiones propias de emancipación?. La educación es fundamental en esa búsqueda política, forma parte de las demandas históricas de las mujeres.

2.4.1 Pedagogía feminista y educación popular feminista

Las líneas de investigación sobre educación y estudios de género en tiempos recientes dan cuenta de la relación entre pedagogía y perspectivas innovadoras surgidas desde movimientos sociales. Este apartado da cuenta de un campo innovador en la pedagogía fundamentada en el pensamiento feminista y sus diálogos con otras corrientes de pensamiento crítico latinoamericano.

El potencial político de la educación transitó por rutas emancipadoras desde las últimas décadas del siglo XX. El detonante fueron los cuestionamientos a los sistemas educativos por ser influyentes transmisores de las ideologías hegemónicas, con saberes justificadores y reproductores de las desigualdades sociales.

Latinoamérica estaba marcada en esa época por el creciente empobrecimiento de las mayorías y de poblaciones históricamente marginadas, las violencias y la conflictividad social resultado de dictaduras militares, conflictos armados, políticas de ajuste estructural capitalista neoliberal y la globalización.

Organizaciones populares y movimientos sociales, explica Osorio (2009), impulsaron otras formas de hacer educación para dar sentido a un nuevo orden social y ético alternativo al pensamiento neoliberal desde la vinculación de lo micro y lo macro, la relación de lo público y lo privado, el análisis crítico de las asimetría entre el poder-saber de quienes educan y sus aprendientes, en diálogo con nuevos planteamientos sobre la construcción de ciudadanía.

El movimiento de mujeres forma parte de esas miradas críticas de educación para el empoderamiento y una herramienta para el cambio social. Sus orígenes pueden ubicarse entre los años setenta y ochenta con propuestas pedagógicas impulsadas por mujeres con diversos niveles de acercamiento al feminismo en diálogo con mujeres campesinas rurales y de áreas urbanas marginales.

Una propuesta pedagógica es “una reflexión sobre las experiencias educativas, es una teoría que integra un planteamiento filosófico, político, teórico, epistemológico y metodológico” según Maceira (2006, p.205).

En los años noventa, paralelo a la institucionalización de la investigación feminista en las universidades norteamericanas, emergió la pedagogía feminista para identificar un posicionamiento político de mujeres –no técnicas de instrucción- transformadoras de las visiones sobre el enseñar y aprender, las relaciones entre docentes y estudiantes y su relación con el entorno (Briskin, 1990). El concepto se originó en el término inglés *engaged pedagogy*, traducido como pedagogía comprometida, acuñado por Bell Hook en Estados Unidos como reinterpretación de la pedagogía liberadora planteada por el brasileño Paulo Freire (Ramazzini, 2013, p.56).

Inicialmente focalizaron sus análisis en: a) La relación entre teoría y práctica, la negociación de las dinámicas de poder e innovaciones pedagógicas para crear espacios seguros en el aula. b) El impacto de los discursos y quehaceres en la educación formal de propuestas como la coeducación y la educación no sexista (Ramazzini, 2013). Ambos campos educativos fueron fisurando verdades impuestas y dando paso a nuevos planteamientos.

Cuestionaron el énfasis de la pedagogía tradicional en los sistemas educativos diseñados por las clases dominantes, considerado el modelo legitimado a seguir, para formar a las personas según el lugar que ocupan en la jerarquía social y así reproducir el orden establecido. De esa manera, invisibilizan y marginan otros lugares y relaciones de aprendizaje.

Estas investigaciones posibilitaron ubicar otros lugares de análisis, ante el avance de la educación no formal impulsada por feministas en Latinoamérica. Desde ahí, la pedagogía feminista fue configurándose en la región como una pedagogía transgresora de los límites establecidos por los poderes hegemónicos:

Es una pedagogía crítica para la emancipación, surge y se construye en un contexto amplio de confrontación de distintas y múltiples formas de opresión genérica, clasista, racista, étnica, colonial, en un proyecto amplio humanizador y libertario de diversos actores académicos, sociales y políticos que convergen contra pensamientos dominantes y únicos, contra el “fin de la historia”, contra la exclusión social, contra la violencia, contra la discriminación, contra el neoliberalismo, y de lucha por la democracia, por los derechos humanos, por la paz, por la ecología (Maceira, 2008, p. 114).

El fin de la pedagogía feminista es el desarrollo de las mujeres, su participación activa en todos los ámbitos de la sociedad, desde una condición y posición sin subordinación ni opresiones (Korol, 2007).

Entiende la educación desde un horizonte político orientado por la libertad, un ejercicio de lucha material y subjetiva de las mujeres contra la enajenación, mercantilización de la vida, privatización de los deseos, domesticación del cuerpo, negación sistémica de sueños, invisibilización de recorridos y aportes históricos, represión de actos subversivos, mutilación de rebeldías y silenciamiento.

Existe pedagogía para las mujeres cuando son reconocidas como sujetos individuados con conciencia, capacidades y poderes para la transformación y libertad personal, colectiva y social. La sujeta es el punto de partida y de llegada del proceso educativo, parafraseando a Maceira (2008, p. 118). Reconoce a las mujeres como sujetas de conocimiento y sujetas cognoscibles, actrices sociales y políticas constructoras de su propia historia y de la historia de la humanidad.

El *conocimiento es situado*, según lo conceptualiza Donna Haraway (1995), porque en su creación intervienen las subjetividades, el contexto, la condición y situación de las mujeres. Se fundamenta en la epistemología feminista, la cual explica la multiplicidad de factores que se concatenan para sostener la desigualdad entre mujeres y hombres basada en el género (Castañeda, 2008).

El género es una categoría relacional que explica como las formas diferenciadas de la construcción social de las identidades femeninas y masculinas producen relaciones, experiencias vitales, poderes y conocimientos desiguales.

La pedagogía feminista según Maceira es un “conjunto de prácticas y discusiones en torno a dos ideas centrales: un posicionamiento crítico ante el poder y dominación masculina, y una orientación que emancipa a las mujeres y que busca fortalecerlas para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática” (2008, p. 120).

En Latinoamérica, la pedagogía feminista, es el resultado de diferentes corrientes de pensamiento.

En sus primeros años, estas prácticas y discusiones estuvieron fuertemente influenciadas por la educación popular, caracterizada por Aldana (1997) como una opción a favor de la transformación de la realidad –individual y colectiva- desde necesidades históricas y materiales, para, con y por los sectores oprimidos. Metodológicamente la educación popular parte del análisis de la realidad, la cual reflexiona-teoriza y vuelve a ella desde prácticas enriquecidas.

La organización guatemalteca Servicios Jurídicos y Sociales (Serjus, 2014, p. 41) clasifica en tres los fundamentos metodológicos de la educación popular:

- a) Lo pedagógico, la manera de desarrollar la acción educativa.
- b) Lo comunicacional, la capacidad de desarrollar diversas formas de expresión.
- c) Lo didáctico, el uso de diversos recursos materiales para desarrollar los contenidos.

La educación popular articula lo particular con lo general, lo concreto con lo abstracto, la práctica con la teoría; responde a la dinámica cambiante de la realidad, que es a su vez contradictoria. Busca conocer la realidad para transformarla desde la práctica organizativa y la práctica política (Núñez, 1989).

La investigadora guatemalteca Guisela López escribió sobre las confluencias éticas, políticas y metodológicas entre la educación popular y el enfoque de género. Resaltó que ambas reconocen la igualdad de los seres humanos. Cuestionan el por qué y el para qué de las prácticas sociales e identifican las desigualdades existentes en cada hecho a partir de la diferencia que determina ser hombre o mujer, para crear conocimientos sobre elementos esenciales de la exclusión según el contexto y las particulares concepciones culturales en relación al género, para confrontarla con otras realidades históricas y geográficas (2004, pp.13 y 15).

La formación política generada por el movimiento de mujeres y feministas con mujeres de diversos sectores populares es nombrada como *educación popular feminista*. Con la consolidación de la segunda ola del feminismo, identificado con el lema 'lo personal es político', esta pedagogía tomó cauce propio.

El siguiente cuadro presenta los fundamentos de diversas corrientes de pensamiento presentes en la configuración de la educación popular feminista y la pedagogía feminista como elementos para el análisis de sus confluencias y divergencias.

Tabla 5 Referentes de la pedagogía feminista

Visión	Marxismo	Feminismo	Teoría de la liberación	Educación popular
Política	- Crítica capitalismo y dominación	- Crítica dominación patriarcal capitalista. - Cuestionamiento sistemático de la cultura androcéntrica - Búsqueda horizontalidad y autonomía.	- Crítica a la religión que oprime y refuerza obediencia.	- Liberación de oprimidos. - Luchas populares.
Epistemológica	- Filosofía y praxis con capacidad de volverse fuerza material.	- Deconstrucción categorías duales-binarias. - Denuncia del ordenamiento jerárquico de disciplinas del saber de quienes resisten la(s) dominación(es).	- Retoma poder de pueblos originarios en su relación con la naturaleza.	- La realidad como punto de partida y llegada.
Metodológica	- Metodología del análisis para guiar la acción.	- Valoración del diálogo práctica política. - Valoración de culturas sometidas. - Relación de mutua complementariedad con naturaleza, no de dominio.	- Valoración mística y religiosidades del pueblo como posibilidad de volverse fuerza material en resistencia y emancipaciones de luchas populares.	- La práctica, teorización y vuelta a la práctica pero enriquecida.

Fuente: Korol (2007, pp.17-18)

Las principales diferencias radican en los sujetos protagónicos de la acción educativa, el marco conceptual, epistemología y contenidos. Uno de los aportes del feminismo, según Suárez y Miller (2011) “a la educación popular y las luchas sociales ha sido el de colocar en la agenda política dimensiones que hasta hace poco se relegaban a un supuesto ámbito de lo “privado”, separando lo público y privado en dicotomías opuestas”. Una de esas dimensiones ha sido la violencia de género.

La organización feminista argentina Pañuelos en Rebeldía (2007) develó que el ideal de ‘un hombre nuevo’ aparentemente universal de los movimientos revolucionarios de los sesentas y setentas en América Latina no consideró las realidades de las mujeres. En ese contexto, la perspectiva feminista fue referente para procesos educativos para la libertad y emancipación de las mujeres en ámbitos complejos como las sexualidades, las relaciones de poder entre mujeres y hombres en contextos capitalistas, y la participación política en movimientos sociales.

La pedagogía feminista retoma de la práctica pedagógica liberadora de Paulo Freire el cuestionamiento de la universalización del conocimiento y la transformación por medio de la concientización dialógica; pero denuncia la parcialidad y el androcentrismo de la educación popular. La pedagogía feminista traza como horizonte político la construcción de lugares de empoderamiento para las mujeres.

Ana Lucía Ramazzini, educadora y socióloga feminista guatemalteca, publicó un texto con una femealogía de académicas estudiosas de la educación desde la perspectiva feminista. Sintetizó los aportes del feminismo a la educación en el desaprendizaje.

Un proceso de deconstrucción de la lógica dominante del sistema patriarcal, a través de la problematización y la desnaturalización, que nos ha sido interiorizada, tanto en mujeres como en hombres- mediante diversos procesos de enseñanza-aprendizaje. [...] implica al mismo tiempo, construir nuevos sentidos desde las propias experiencias, nuevas categorías que las nombren, y nuevos lenguajes que las resignifiquen (Ramazzini, 2013, p. 51).

Tabla 6 Diferencias entre educación popular feminista y pedagogía feminista

Categoría	Sujeto político de la acción educativa	Énfasis fundamento teórica	Enunciantes
Educación popular feminista	Sujeto colectivo que conoce su contexto y su condición de subordinación respecto a otros sectores y dinámicas sociales.	Educación popular	Educadoras populares activistas feministas, Korol (2007, p. 173).
Pedagogía feminista	Las mujeres como sujetos individuados, con conciencia, capacidades y poderes para la transformación y libertad personal, colectiva y social.	Feminismos	Académicas feministas, Maceira (2008, p. 118).

Fuente: elaboración propia con base en Korol (2007) y Maceira (2008).

La educación popular feminista y la pedagogía feminista son expresiones de pedagogía crítica porque construyen currículos diversificados para responder a los intereses de cambio social y educativo de mujeres en contextos opresivos, reconocen las diferencias que generan desigualdad. Ambas con el tiempo dialogan con otros enfoques. Por ejemplo, con el enfoque de la interseccionalidad que describe, para comprender, como la combinación de marginaciones por género, clase y grupo étnico producen experiencias de opresión diferenciadas según los sujetos sociales (Ramazzini, 2013, p.56).

Tabla 7 Corrientes pedagógicas referentes para la pedagogía feminista

Pedagogía crítica	Pedagogía de la esperanza	Pedagogía radical	Pedagogía roja
Busca el empoderamiento y cambio social.	Promueve cambios para la práctica de libertades emancipadoras para los oprimidos.	Enfatiza en la perspectiva cultural.	Plantea la descolonización de los saberes desde el accionar crítico.

Fuente: elaboración propia con base en Korol (2007) y Arango (2012).

La perspectiva de la pedagogía feminsita se amplió al inscribirse como parte de la pedagogía radical y nutrirse de teorías y pedagogías descolonizadoras como la pedagogía roja con sus cuestionamientos de crítica feminista decolonial. Sus raíces son conocimientos y prácticas indígenas.

La pedagogía feminista es un proyecto crítico comprometido con procesos emancipatorios desde la construcción de espacios liberados de imperialismo, colonialismo, explotación y capitalismo (Ramazzini, 2013, pp. 56-57).

Según las identidades de sus enunciantes la pedagogía feminista presenta énfasis particulares como lo resalta el siguiente cuadro comparativo.

Tabla 8 Expresiones de pedagogía feminista

Pedagogía de sí	Educación para la libertad	Pedagogía de las subjetividades	Pedagogía ciberfeminista	Pedagogía de género feminista
Entre mujeres para la consolidación de cada una y de todas (Lagarde, 1996). Reconoce a las mujeres como sujetas sociales individuales en una nueva condición: sin opresión ni subordinación (Maceira, 2006).	De culturas opresoras, del capitalismo, del patriarcado, del racismo, la homofobia, el imperialismo y la violencia (Korol, 2007).	Considera la dimensión afectiva-corporal, narrativa biográfica y las relaciones interpersonales (Arango, 2012)	Aplicación de teorías y prácticas feministas en procesos de enseñanza aprendizaje mediados por ordenadores (Biglia y Jiménez, 2012, p.7).	Resignifica el sentido de ser mujer y de ser hombre a partir del reconocimiento de las identidades masculinas y femeninas hegemónicas que producen prácticas sexistas, discriminatorias y de exclusión (Arana y Rapacci, 2013).

Fuente: elaboración propia con base en Lagarde (1996), Maceira (2006), Korol (2007), Arango (2012), Arana y Rapacci (2013), Biglia y Jiménez (2012).

Rastrear experiencias de educación no formal vinculadas al enfoque de género y el feminismo es una estrategia para indagar sobre los registros de sus trayectorias, matices y relaciones con la construcción de ciudadanía. La revisión incluyó artículos académicos, revistas, ponencias, tesis de doctorado e informes de investigación publicados en los últimos años en países de América Latina y España. Los hallazgos de este ejercicio de tipo exploratorio son presentados en orden cronológico, según año de publicación, resaltando enunciantes, sujetas de formación, contextos y las formas de nombrar las experiencias.

Carmen Elboj y Ainhoa Flecha publicaron en España (2002) el artículo *Mujeres aprendizajes dialógicos y transformación social*. Resaltaron que las *otras mujeres*, término acuñado por Lidia Puigvert (2001), “mujeres sin estudios superiores, mujeres no académicas o mujeres populares” (p.162) en el contexto de la sociedades informacionales sufren doble exclusión, “a causa de su condición de mujer y por su falta de credenciales y conocimiento académicos en un contexto en el que se prioriza cada vez más el nivel de instrucción” (p. 160).

Para que la educación cumpla con su función transformadora según Elboj y Flecha (2002) debería tener en cuenta: a) Políticas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes adquiridos por la experiencia a la largo de la vida de las *otras mujeres*, b) participación de las *otras mujeres* en el diseño de la oferta formativa y d) curriculum específicos para personas adultas.

La Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas (UNAMG, 2002) sistematizó diez procesos de formación para el liderazgo e incidencia política de mujeres. Surgieron en el marco de la creación de la Ley de Consejos de Desarrollo Urbano y Rural, el cual establecía nuevos mecanismos de participación ciudadana a nivel local, como resultado de los compromisos a favor de las mujeres establecidos en los Acuerdos de Paz.

UNAMG identificó como educación desde el enfoque de género a los procesos impulsados por diversas organizaciones de mujeres y organizaciones de sociedad civil, orientados a formar a mujeres populares, como las describió Walda Barrios-Klée (2009), la mayoría indígena y rural en regiones empobrecidas, para incidir en la transformación de sus condiciones de discriminación, subordinación y dependencia.

Tabla 9 Experiencias de formación en género de 1996 a 2002 registradas por UNAMG

Año/ Participantes	Organización	Experiencia documentada
1996-2002	Programa Centroamericano de Capacitación e incidencia, WOLA	Escuela de formación de capacidades metodológicas y de análisis político para hacer incidencia.
1997-1998	Fundación Guatemala (FUNGUA)	Diplomado incidencia y liderazgo de las mujeres para el buen gobierno.
1999-2001 Mujeres de 12 municipios de Alta Verapaz, Baja Verapaz, Sololá, San Marcos y Quetzaltenango	Asociación Mujer Vamos Adelantes (AMVA)	Fortalecimiento del liderazgo rural de mujeres
2000	Consejería de proyectos	Escuela de lideresas rurales
2000	Organización de Mujeres Tierra Viva	Fortaleciendo toma de decisiones de las mujeres a través de la formación y capacitación feminista
2000-2001-2002	Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas (UNAMG)	Escuela de capacitación y formación de lideresas para la construcción del desarrollo comunitario con equidad de género
2000-2001-2002	Asociación de Mujeres Madre Tierra	Escuela de formación y capacitación para el fortalecimiento de la participación de mujeres mayas y campesinas
2001 Mujeres de cuatro regiones	Asociación Política de Mujeres Mayas MOLOJ	Formación cívico política de mujeres mayas
2002 mujeres de San Marcos, Sololá, Huehuetenango, Totonicapán, Retalhuleu y Quetzaltenango mayahablantes mam, k'iche', kakchikel y español	Asociación Nuevos Horizontes	Capacitación a consejeras en prevención y tratamiento en violencia doméstica en comunidades indígenas
2002 Quetzaltenango	Asociación Mujer Tejedora del Desarrollo (AMUTED)	Participación política de las mujeres en el poder local con equidad de género

Fuente: Barrios-Klee (2009, p. 2).

Mireia Arrufat publicó en España (2004) *Las otras mujeres y la pedagogía de la autonomía de Freire*. En su artículo destaca que cada vez más mujeres (amas de casa, trabajadoras dentro y fuera del hogar, inmigrantes, campesinas, obreras, entre otras) se organizan para defender sus derechos y participan en proyectos educativos vinculados al feminismo dialógico.

‘Las otras mujeres’, según el feminismo dialógico, están transformando las dificultades de sus circunstancias en posibilidades educativas.

Las “otras mujeres” que están participando en la educación democrática de personas adultas están viviendo un proceso de transformación increíble: de no saber leer ni escribir, algunas han llegado a la Universidad, otras están participando en tertulias literarias, leyendo a autores de la literatura clásica universal, también están participando en jornadas y congresos sobre educación, sobre género, etc. Las “otras mujeres” se ayudan, entre ellas, a superar su situación desigual ante otras mujeres académicas y ante la sociedad en general. Se ayudan en su proceso de aprendizaje académico, se animan a participar cada vez en más espacios. Se da una gran solidaridad entre ellas (Arrufat, 2004, p. 53).

En México, Luz Maceira Ochoa, especialista en estudios de género y doctora en investigación educativa, resaltó que

El trabajo a nivel simbólico y discursivo es fundamental para todo movimiento social [...] el aporte de la pedagogía feminista a este campo es crucial pues no sólo contribuye a difundir una formación que deconstruye valores, mitos y símbolos patriarcales, que desnaturalizan la desigualdad, sino que propone una nueva manera de ser, de pensar, de nombrar y de estar en el mundo, para transformar la subjetividad y permitir nuevos deseos y nuevas vivencias y relaciones acordes con esos deseos (2006, pp. 212-213).

En Colombia Rosa Arias (2006) en el artículo *Educación social y formación ciudadana en tiempos de globalización* explicó que “el conocimiento social configura ante todo un saber práctico que se agencia desde la capacidad del sujeto para decidir qué hacer con su vida, con sus actos y cómo responder a la consecuencia de los mismos” (p.121). Requiere pasar de currículos preestablecidos a proyectos pedagógicos sociopolíticos y socio productivos para el cambio y la emancipación en contextos comunitarios.

En ese mismo año y país, Deicy Hurtado y Didier Álvarez publicaron el artículo *La formación ciudadana en contextos conflictivos*. Centaron su análisis en la importancia de los procesos de formación ciudadana en un contexto de desposesión de derechos. Visibilizaron la inflexión provocada en la formación ciudadana tradicionalmente asignada a la escuela ante otras modalidades desde actores sociales demandantes ante el Estado por la afectación de sus derechos derivado de acciones gubernamentales o privadas. Resaltan las experiencias de los movimientos de mujeres por el avance de sus reflexiones sobre las imposiciones de las guerras: miedo generalizado, represión, limitaciones a la organización y la movilización.

Ante la pervivencia histórica del conflicto armado y de la violencia que impone fuertes determinantes a nivel nacional, en la vida personal y la subjetividad la formación debe contribuir a:

cualificar las reivindicaciones por una efectiva redistribución socioeconómica, de reconocimiento legal y cultural frente al Estado nacional, incluso frente a los poderes transnacionales dadas las condiciones de globalización en que están inmersos. Pero el reto también está en reconocer, apelando a las enseñanzas de Nancy Fraser, que la redistribución económica y el reconocimiento cultural, esto es, la justicia social, sólo podrá garantizarse si se piensa la representación política (Hurtado & Alvarez, 2006, p.92).

En 2007 la Fundación Guatemala, creadora del primer diplomado de especialización en estudios de género y feminismos en el país con dos décadas de existencia avalado por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, realizó un diagnóstico sobre *mujeres organizadas*. Varias investigadoras indagaron sobre los avances, logros y limitaciones de mujeres organizadas en varios campos de intervención en una región de mayoría indígena y de las más afectadas por las violaciones a derechos humanos en el marco del conflicto armado interno.

Guisela López y María Batres (2007) indagaron sobre la experiencia de formadoras de género en relación a su empoderamiento como medio para ejercer la ciudadanía. Las sujetas de estudio participaban en organizaciones de mujeres surgidas a raíz de los Acuerdos de Paz en Guatemala. La formación en género, por la que transitaban como participantes y posteriormente como facilitadoras, constituyó una herramienta para entender su condición de subordinación como mujeres; tomar decisiones en el ámbito privado para construir su autonomía e incidir en espacios locales a favor de los derechos humanos de las mujeres. Reconocieron que estos procesos no forman parte de las políticas públicas educativas y que su sostenibilidad depende de recursos de cooperación internacional gestionados por las organizaciones de mujeres.

Paula del Cid y Elizabeth Pérez (2007) analizaron la experiencia de mujeres organizadas en función de su trabajo por la construcción de ciudadanía de las mujeres. Resaltaron como limitantes a esa construcción la violencia, el racismo, el sexismo, el analfabetismo y el desconocimiento sobre la noción de ser sujetas de derechos. Identificaron que la formación política les aportó miradas críticas sobre sus realidades y elementos para decidir alternativas de transformación.

En Argentina, Lucía Forneri (2007) trazó la ruta de abordaje de uno de los temas del *Taller de géneros y educación popular nuestros placeres* coordinado por el Área de géneros y educación popular de Pañuelos en Rebeldía. Analizaron como el capitalismo tacha de improductivo el uso del tiempo para el ocio y los propios placeres. También develaron como el patriarcado culpa a las mujeres de desatender su deber de ser para otros/as al dedicar tiempo para sí.

Como estrategias ante los obstáculos mencionados, las autoras propusieron: a) Desinstalar la cultura de la culpa y el sacrificio como decisión personal, fortalecida en espacios colectivos de reflexión-acción para su sostenimiento. b) No asociar placer con consumismo. c) “Construir nuevas formas de relacionarnos para conservar nuestra autonomía, libertad y espacios de placer” (Forneri, 2007, p. 29)

María del Pilar Pariera realizó su tesis de doctorado en pedagogía sobre *Educación y ciudadanía en los movimientos sociales. Mujeres Zapatistas* (2008). Analizó los procesos educativos no escolarizados por los que transitan mujeres participantes en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y sobre cómo su participación en ese detona la conformación de nuevas identidades sociales, desde los referentes de género y pertenencia cultural-comunitaria, participación ciudadana y articulaciones con actores político-sociales. La investigadora concluyó que:

Los procesos educativos por los que transitan las mujeres que arriban a la acción pública con demandas propias implica la construcción colectiva de una “voz” que condensa las distintas situaciones que las mujeres han significado como ilegítimas y por las cuales es necesaria la organización. Formar esa voz colectiva es condición para que sus demandas tengan impacto en la gramática comunitaria y en sus propias vidas privadas (Pereira, 2008, p. 265).

Pereira identificó que el género juega como elemento de alianza entre mujeres. Las zapatistas le han dado matices propios a las demandas del movimiento feminista mexicano con el cual se vinculan. Reconocen que comparten exclusiones en la participación, los derechos y en la vivencia de triples marginaciones, entre otras. Así “establecen líneas de equivalencia de su situación y crean espacios de convergencia para tratar de elucidar soluciones a lo que consideran su problemática, en el marco de relaciones igualitarias” (2008, p.267).

Maceira (2008) realizó una investigación cualitativa interpretativa basada en experiencias de educadoras feministas en organizaciones civiles, espacios con capacidad de influir en transformaciones de género. Los resultados se convirtieron en el libro titulado *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista una propuesta*. La publicación es relevante por la teorización de los aportes del feminismo a la configuración de una pedagogía con voz propia, ubicada en colectividades populares, indígenas y marginalizadas. Argumentó el horizonte político, contexto, ejes y metodología propuestos por la pedagogía feminista, nutrida de diversas corrientes feministas, y su potencial para articularse a políticas públicas educativas.

La Alianza de Mujeres Rurales por la Vida Tierra y Dignidad sistematizó la experiencia de su *Escuela Nacional de Formación Política Integral Un nuevo amanecer* realizado en Guatemala entre 2006 y 2007. La publicación a cargo de Gaitán (2008) destacó la influencia de luchas históricas, desde los campamentos de refugiados en México y en organizaciones indígenas y campesinas, en un tipo de formación entendida como “lo que nos hace pensar, reflexionar, tener información para que tengamos una idea propia y una postura ante las cosas y así podamos actuar” (p.25).

Ante la negación del sistema a la educación formal y pública para las mujeres rurales impulsaron la idea de “mujeres del campo construyendo espacios de formación para otras mujeres del campo” (Gaitán, 2008, p.15).

La *Revista Mujeres y Universidad* (2009) del Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos de Guatemala mostró la proyección del conocimiento académico feminista en la formación de mujeres, para el ejercicio de sus derechos y su incidencia en políticas públicas relacionadas a los derechos humanos de las mujeres, a nivel local y nacional. Al respecto, Ana Silvia Monzón en el libro *Mujeres, ciencia e investigación: miradas críticas* (2009) cito algunos ejes e instancias impulsoras de ese tipo de formación:

Formación política (UNAGM, Sector de Mujeres); interculturalidad y gerencia política (Asociación Política de Mujeres Mayas Moloj); género y desarrollo (Centro para la Acción Legal en Derechos Humanos -CALDH); derechos de las mujeres y liderazgo (Escuela de Formación de Lideresas Sinergia N'oj); ciudadanía (Asociación de Mujeres Tejedoras del Desarrollo), dirigidos a grupos específicos de mujeres funcionarias públicas, mujeres indígenas, mayas y mujeres del área rural (pp.184-185).

Algunos de esos procesos y otros similares buscaron aval académico del IUMUSAC. Patricia Galicia (2010) los identificó como formación ciudadana desde el enfoque de género para la ciudadanía. Iniciativas de feministas y académicas de diferentes disciplinas para fortalecer conocimientos, experiencias y capacidades de mujeres lideresas locales, mestizas, mayas, garífunas y xincas en contextos de exclusión, en su accionar político en los espacios donde se toman decisiones sobre sus vidas y entornos. La diversidad cultural de sus participantes influyó en la incorporación de nuevos elementos en las prácticas educativas, como la recuperación de elementos de la espiritualidad maya y su cosmovisión, además de la construcción de la memoria histórica de las mujeres desde los pueblos a los que se adscriben.

La Alianza conformada por la Asociación Política La Cuerda, Asociación de Mujeres de Petén Ixqik y el Sector de Mujeres (2010), organizaciones creadas post firma de los Acuerdos de Paz en Guatemala, consignó en seis módulos los fundamentos de su *Escuela Política Feminista*. La publicación fue pionera y relevante. Fundamentó su experiencia política, entrelazada con procesos de formación, en textos de teóricas feministas referentes indispensables en la región y en conocimientos colectivos derivados de sus reflexiones políticas metodológicas, sustentados en años de militancia política feminista en el marco de la negociación e implementación de los Acuerdos de Paz.

En el módulo genealogía feminista De León y López (2010) recuperaron “la historia de las lucha rebeldías y posicionamiento de las mujeres como una realidad vital, presente en nuestra vidas personales y colectivas [...] reconstruida y apropiada desde las mujeres” (p.8).

En el módulo epistemología feminista Lily Muñoz (2010) evidenció que “el paradigma feminista aporta e influye sobre los métodos, conceptos y teorías que explican las estructuras de organización de la ciencia, brindando la posibilidad de incluir una nueva visión sobre las sociedades y las necesidades diferenciadas de mujeres y hombres, así como de la contribución que los movimientos feministas y sus métodos aportan a la transformación social” (p.8).

En el módulo metodología de educación popular feminista fundamentaron su aspiración a que la educación popular “se afirme más como política que como pedagogía. No necesitamos educarnos entre mujeres. Aspiramos a formarnos para desarrollar en nosotras el deseo por ejercer poderes vitales. En lo personal y en lo colectivo” (Torres et al., 2010, p.43).

Los siguientes módulos los dedicaron a ámbitos medulares del pensamiento feminista: a) El patriarcado capitalista neoliberal, racista y lesbofóbico, b) claves para la deconstrucción de las opresiones, tanto en el cuerpo como en la psique de las mujeres, como una estrategia para el fortalecimiento del sujeto político feminista.

El Consejo de Educación de Adultos de América Latina dedicó su revista no.35 a los *aportes de la educación popular a la lucha de las mujeres*. Destacaron dos experiencias de la Federación de Mujeres Cubanas (FMC, 2011) fundada en 1975. Con la creación del Centro de Capacitación de la Mujer “Fe del Valle” en 1991 empezó a participar en la Red de Mujeres de CEAAL y otras organizaciones femeninas y feministas de América Latina. Su equipo de profesionales incursionó en la metodología dialéctica de la educación popular con prácticas pedagógicas para lograr sujetas activas, pensantes y actuantes.

Mayda Álvarez (2011) dedicó su artículo *La educación popular y el acceso de las mujeres cubanas a la toma de decisiones* al Programa de capacitación en género con mujeres y hombres dirigentes de provincias, creado por la FMC. Surgió entre aumentos fluctuantes de la participación de las mujeres en espacios de toma de decisión condicionadas por relaciones de poder desigual.

Entre sus ejes de sensibilización trabajaron sobre construcción del sistema sexo-género, brechas de género, roles y relaciones de género, acceso y control de recursos desde el intercambio de experiencias personales y la reflexión grupal. Fueron imperativos para reconocer que “la problemática de género no es un tema exclusivo de las mujeres y que podría resolverse cambiando sólo a éstas. Es un problema social y político, que requiere cambios en las relaciones sociales” (p. 97).

Isolina Centeno (2011) resaltó en su artículo *Aportes de la educación popular al trabajo contra la violencia hacia las mujeres* desde la experiencia del Centro de iniciativas y desarrollo de la mujer, creado por la Secretaría de la Mujer de la Presidencia en el departamento de Itapúa al sur de Paraguay tras la aprobación de la Ley de protección ante casos de violencia en el ámbito doméstico.

Trabajaron con mujeres bilingües (español y guaraní), pobres de comunidades rurales y urbanas. Al reconocerlas sujetas de conocimiento, por medio de metodologías dialógicas y participativas, evidenciaron la relación entre concentración de poder en los hombres y la subordinación de las mujeres para desnaturalizar la violencia contra las mujeres. El conocimiento sobre derechos humanos permitió a las mujeres organizarse, denunciar y convertirse en formadoras. El equipo técnico reconoció que “al enseñar aprendimos” sobre la realidad de las mujeres (Centeno, 2011, p. 194) y ampliaron la formación a actores del sistema de justicia y de salud.

Peggy Quezada (2011) escribió sobre *Los aportes de la educación popular para enfrentar la crisis económica y los aportes de las mujeres* durante los trece años del Programa de fortalecimiento del protagonismo de las mujeres del Centro de Educación Popular Alforja en Costa Rica.

La economía feminista fue eje político metodológico transversal en este programa porque: a) Coloca a las mujeres en el sistema económico. b) Cuestiona éticamente a la economía de mercado por sus lógicas de acumulación que re-crean jerarquías sociales y mercantilizan el trabajo. c) Define el trabajo de cuidados como componentes afectivos y relacionales de cuidado y atención a necesidades personales materiales e inmateriales. d) Propugna por reconocer como trabajo los cuidados y así visibilizar los aportes históricos de las mujeres a la economía sostenimiento de la red de la vida.

El libro *El derecho de las mujeres a una vida digna, discurso y realidad en Guatemala*, reconocida con el primer lugar en el Certamen académico para mujeres mayas, garífunas, xinkas y mestizas convocado por diferentes instituciones públicas de Guatemala, incluyó un capítulo sobre educación escrito por Patricia Galicia (2012). Resaltó que el avance de la conciencia de las mujeres de “ser sujetas de derechos y protagonistas de la historia” despertó su interés por crear alternativas a los sistemas educativos; para entender implicaciones de escenarios marcados por la globalización, nuevos espacios nacionales de participación ciudadana y procesos electorales.

Diseñaron escuelas, cursos y diplomados de formación política fundamentadas en postulados del feminismo (p. 28), para articular saberes y experiencias de liderazgos comunitarios en dialogo con mujeres en mecanismos gubernamentales sobre políticas públicas a favor de los derechos humanos de las mujeres.

Arana y Rapacci (2013) registraron treinta años de la Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM), inicialmente en Colombia con mujeres campesinas, de barrios y feministas. Ese caminar lo caracterizaron por el apoyo a la organización comunitaria de la salud, el cuidado de la niñez y la subsistencia; pasando por movilizaciones para interpelar a instituciones estatales ante deficientes o inexistentes servicios públicos. Hasta llegar a la conformación de organizaciones autónomas de mujeres que traspasaron de lo local a lo internacional con debates sobre temas tabú como el poder y el liderazgo, las mujeres y el dinero, las relaciones entre mujeres en el espacio familiar y colectivo, el cuerpo y el trabajo. Citaron el concepto pedagogía de género feminista vinculado a la pedagogía para el poderío.

Miriam Maldonado y Sandra Collado (2014) registraron cartas de cooperación para el aval académico del Instituto Universitario de la Mujer de la universidad pública de Guatemala a jornadas, cursos y diplomados para la equidad de género a iniciativa de entes estatales, organizaciones de sociedad civil y cooperación internacional.

Ana Lucía Ramazzini (2017) dio cuenta de la *Escuela de formación para niñas y jóvenes Carolina Urcuyo* realizada del 2011 al 2017 en Guatemala con adolescente y jóvenes en situación de vulnerabilidad política, social y económica, como parte del acompañamiento jurídico, psicológico y social que ofrece la organización Mujeres transformando el mundo (MTM). Los fundamentos políticos pedagógicos feministas de la escuela incluían potenciar la propia voz desde las experiencias, memorias y deseos como fuente de conocimiento, visibilizar a las ancestras y pioneras para tener referentes y analizar las relaciones de poder desde la interseccionalidad de las opresiones. Identidad y expresión fueron los ejes transversales de los módulos de aprendizaje-desaprendizaje.

Esta panorámica finaliza con dos artículos sobre la educación institucionalizada por sus referencias a aspectos posicionados por la educación popular y los feminismos.

La española Imelda Martínez (2016) en el artículo *Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica* enfatizó el potencial de la educación institucionalizada para que grupos oprimidos configuren cambios a partir del cuestionamiento crítico de la cultura dominante capitalista, colonial y patriarcal a favor de ciudadanías emancipadas y activas. Requieren equidad y justicia social como medios para conocer, ejercer y defender derechos humanos.

Retomó aspectos de la pedagogía feminista descolonial y cuestionó el entendimiento unidimensional de las relaciones de género y la desigualdad. Como alternativa visibilizó otras formas de saber, valoró pensamientos plurales generados por mujeres de diversas culturas que se encuentran en las fronteras o al margen de la racionalidad occidental, articulando lo local con lo global.

Barbara Biglia y Edurne Jiménez citaron *Los desafíos de la pedagogía cyberfeminista* a partir del estudio de un curso virtual, en España, sobre metodología de investigación feminista para estudiantes de posgrado. Resaltó la brecha digital que afecta de manera particular a las mujeres; los usos diferenciados que mujeres y hombres hacen sobre internet condicionados por los roles asignados socialmente y cuestionó posiciones de autoridad en la producción de conocimiento mediada por ordenadores. Además, evidenció que la educación desde la mirada feminista respeta "... los ritmos personales, creando espacios donde se valoren tanto las voces como los silencios, al mismo tiempo que profesoras y alumnas explicitan sus posiciones para poder trabajar desde una perspectiva interseccional" (Biglia & Jiménez, 2012, p. 7).

Las experiencias citadas ocurrieron en España, México, Guatemala, Costa Rica, Colombia, Argentina, Paraguay y Cuba, diseñadas por educadoras populares y feministas desde espacios académicos y de organizaciones de sociedad civil.

Versaron sobre experiencias de educación no formal, un espacio con poco control del aparato ideológico del estado lo que posibilitó formación para la acción política crítica y transformadora. Las sujetas de formación fueron mujeres identificadas como mujeres populares, organizadas, campesinas, indígenas, lideresas en movimientos sociales, dirigentes en estructuras de poder popular, lideresas comunitarias, amas de casa, víctimas de violencia, “las otras”-mujeres sin conocimientos académicos. De manera excepcional refirieron a adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Las experiencias de pedagogía feminista Ubicaron sus inicios en los años setenta y desde entonces siguen vigentes. Surgieron en contextos de transición democrática, de guerra, de luchas indígenas, de nuevos marcos legales de reconocimiento de los derechos humanos de las mujeres y de los efectos del capitalismo neoliberal globalizado. Tienen raíces comunes en la educación popular y los feminismos. Según sus énfasis y posicionamientos nombraron las experiencias educativas como formación política, formación en género para la ciudadanía formación ciudadana, educación popular feminista y pedagogía feminista. Un despliegue de perspectivas pedagógicas críticas desde las mujeres.

2.4.2 Relaciones entre educación y ciudadanía de las mujeres

La educación es un proceso de transmisión y producción del conocimiento, así como un proceso continuo de influencias que direcciona socialmente el cumplimiento de determinados propósitos. A nivel psicológico resalta la maduración del individuo y su capacidad de aprender a transformar la vida (Villareal, 2016; Aldana, 2000). A nivel político económico la educación pretende el desarrolla de capacidades para que las personas se enfrenten e integren a determinado medio social (Abbagnano, 1994), 1994); se apropien de ideales de vida cuyo logró dependerá de su habilidad para asimilar y usar un caudal de conocimientos (Cunningham, 1955) y la dignificación de la persona (Olmedo, 2016).

El para qué de la educación responde al devenir histórico. La supervivencia marcó el propósito del traslado de conocimientos orales de generación en generación en los primeros estadios de la humanidad. La aparición de los estados-nación determinó como fin de la educación la formación de los ciudadanos.

... deben ser educados en consonancia con la constitución de un Estado [...]. Vivimos en comunidades políticas y como tales, ya Aristóteles lo había enfatizado, más plurales y diversas que otras formas de agrupación social como la familia, las creencias o los grupos culturales. Los individuos en las sociedades políticas se constituyen en ciudadanos lo que significa compromiso individual con la sociedad que ha de estar orientada al bien común (Miyares, 2008, p.1).

La ciudadanía entendida como estatus otorgado a los miembros de una comunidad política requería de personas alfabetas, por lo que los estados-nación organizaron y controlaron los sistemas educativos. Desde entonces, ostentan el poder de determinar los fines educativos, los contenidos culturales y los sistemas que serán considerados referentes legítimos. En sus definiciones intervienen los poderes hegemónicos.

El renacimiento y la revolución industrial influyeron en la masificación de la educación,— con la expansión de la educación elemental pública durante el siglo XIX, y en su reorganización para responder a las exigencias del mercado capitalista.

En el siglo XX la democracia política requirió un electorado educado y la manufactura científica precisó trabajadores y técnicos cualificados. Para Marshall la educación se convirtió en prerequisite para la libertad civil y los derechos sociales: “La obligación de mejorarse y civilizarse [...] pasó a ser una obligación social y no meramente personal, porque la salud social de una sociedad depende de la civilización de sus miembros” (1997, p.311). La educación desde los sistemas institucionalizados sostiene una imagen ideal de ciudadanía direccionadora de las aspiraciones y las referencias para medir el éxito individual y social.

Saltzman (1992, p.36) identifica a las oportunidades de formación y educación como uno de los *recursos sociales* más valorados. Los sistemas educativos son medios influyentes de socialización. Aunque mujeres y hombres accedan al mismo espacio, las intencionalidades de los saberes que les transmiten son influenciadas por sesgos que justifican y reproducen desigualdades sociales.

“La ciencia y su relacionado con la técnica son el conocimiento oficial desde mucho antes de la revolución científica del siglo XVI. Todas las innovaciones pedagógicas moderno-burguesas exigen el reconocimiento de la ciencia como el único conocimiento real y verdadero” (Rodríguez, 2012, p. 521). Otras fuentes de conocimiento son negadas, silenciadas y descartadas.

Los saberes del sistema educativo constituyen fuente de verdad aceptada, porque provienen de una fuente de conocimiento con autoridad fundada en la razón legitimada por el poder. Funcionan como aparato ideológico del Estado. “Al convertir la clase dominante el aparato educativo en aparato ideológico el saber se hace hegemónico” (Pérez, s.f, p. 7).

En un mundo globalizado, el mercado capitalista configura al elector en “votante consumidor, empezó a intercambiar contratos con el mercado” (Asturias, 2004, p.3) y a la educación en una mercancía. “La educación reproduce la desigualdad, justificando los privilegios y atribuyendo la pobreza al fracaso personal. El sistema educativo acaba por preparar individuos para el mundo de relaciones laborales “enajenadas y estratificadas” (Bowles & Gintis, 1981, p.154).

O'Connor, (1993, p. 506) afirma “que la ciudadanía como concepto universal implica que otras identidades se conviertan en subordinadas”. Las mujeres, consideradas ‘lo otro’, son excluidas de los tres núcleos de poder masculino reflejo del deseo de los hombres por desempeñar un papel en el contexto de la autoridad del Estado.

Pateman (1995) los identifica como: la capacidad de reclamar como individuos una relación personal con el territorio, un elemento clave en la constitución del Estado, a través de la posesión de propiedades; derramar la propia sangre por la nación en la definición de las fronteras del territorio físico por medio de la vida militar; votar y ser representados.

En consecuencia, las vidas e intereses estratégicos de las mujeres están ausentes o marginales en el diseño de los Estados y sus sistemas educativos diseñados desde y para los hombres, considerados seres dotados de razón y en consecuencia constructores de cultura e historia. Al respecto, Pateman (1995) aclara que esas capacidades son resultado de su entrenamiento social en contraposición a la falta de educación y la educación defectuosa que se brinda a las mujeres.

Un indicador son los modelos, implantados desde los orígenes de la escuela que aún persisten, para educar a las mujeres en el papel de formar 'buenos ciudadanos'.

La educación formal ha sido una construcción histórica, política, económica, social y cultural que, como otros ámbitos de la vida social, ha excluido a las mujeres, los pobres, los indígenas y a otros grupos sociales. Los espacios de formación han estado reservados a las élites, de manera que los grupos excluidos han debido librar una larga lucha para tener acceso, y ni siquiera en igualdad de condiciones a ese conocimiento formalizado que, además es un fruto de la historia de la humanidad, de la civilización construida con el aporte decisivo de las mujeres (Monzón, 2008, p. 120).

Entre restricciones sociales, las mujeres que se abrieron brecha en los sistemas educativos del siglo XIX y XX conformaron los movimientos de sufragistas que lograron el reconocimiento al voto de las mujeres por primera vez en Australia en 1902 y Noruega en 1913. En América fueron pioneros Canadá y Uruguay en 1917.

En Guatemala Graciela Quan Valenzuela, primera graduada en 1943 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional (actualmente USAC) planteó en su tesis de grado la ciudadanía opcional para la mujer guatemalteca. Sus argumentos influyeron en la conformación de la Asociación Pro Ciudadanía de la Mujer liderada por periodistas, literatas y maestras. El 6 de febrero de 1945 lograron que el Congreso de la República aprobara el voto para las mujeres alfabetas; en ese entonces gozaban de esa condición mujeres mestizas, urbanas y acomodadas.

Estos hitos históricos fundamentados en el pensamiento feminista posibilitaron a las mujeres avanzar en su ingreso a las aulas, sus derechos laborales y políticos. A partir de la década de los 60's del siglo XX, reivindicaron su derecho a decidir sobre su cuerpo, su sexualidad y a ser dueñas de sus destinos. Si bien las mujeres han ampliado el horizonte legal de sus derechos, los datos indican que en ningún país hay igualdad entre mujeres y hombres en el estatus político, influencia ni acceso a la toma de decisiones. (Vásquez, Galicia & Monzón, 2013, p.14). Es una ciudadanía basada en las diferencias sexuales y en la dicotomía esfera pública-esfera privada.

Al respecto Pateman (1996) resalta que el varón es el contenido de la noción liberal de individuo, perfilado como propietario de su persona por tanto con capacidad de prescindir de sus relaciones familiares, interesado en proteger e incrementar su propiedad y dedicado a la vida pública, espacio visible de trascendencia. Esa visión se corresponde a la visión liberal de ciudadanía que no incorpora la noción de individuos constituidos desde identidades diferentes por tanto con necesidades, realidades y expectativas diferenciadas a lo largo de su ciclo vital que condicionan sus formas de relacionamiento con el Estado.

Las exclusiones de las mujeres de la ciudadanía en América Latina están moldeadas por el colonialismo con su legado de racismo; los procesos de independencia que relegaron a las mujeres al papel de madres de los hijos de la patria, las relegaron de la educación y a derechos relegados.

Las políticas neoliberales recrudecieron el empobrecimiento de las mujeres y debilitaron los Estados en materia de justicia social; así “la democracia liberal muchas veces ha estado más dispuesta a conceder igualdad ante la ley y derechos políticos que derechos económicos y sociales” (Molyneux, 2001, p.58) que frenan y desvanecen las reivindicaciones ciudadanas de las mujeres.

El feminismo plantea perspectivas propias ante esas exclusiones (Paredes, 2005). Una visión prioriza la *igualdad*, por tanto entiende la ciudadanía como acceso a bienes, derechos, libertades y oportunidades; tratamiento preferencial a las personas más débiles para garantizar la igualdad a través de medidas de acción positiva. Otra visión prioriza la *libertad*, de tal manera que considera la ciudadanía como medio de realización personal, desde identidades fundadas en la noción de autonomía.

Vargas (1998) señala que para las mujeres la autonomía es un terreno de aprendizaje de cómo y cuándo considerar sus intereses; cómo y con quién negociar; cuándo y con quiénes hacer alianzas. Enfrenta a las mujeres con la libertad y la responsabilidad desde cuatro ámbitos: a) Autonomía física entendida como autodefinición de la reproducción y la sexualidad. b) Autonomía política orientada a ejercer el derecho de opinión, organización y participación. c) Autonomía económica para tener control sobre medios de producción y por tanto a condiciones económicas que aseguren bienestar. d) Autonomía sociocultural definida como capacidad para autodeterminar la identidad y generar autoestima.

Desde esa perspectiva los intereses de las mujeres dejan de ser asuntos familiares o privados para ser considerados cuestiones públicas, así configuran un nuevo modelo:

La ciudadanía plena entiende todos los derechos civiles derivados de la elección y la participación, los derechos sociales derivados de la distribución de la riqueza y los derechos sexuales derivados del reconocimiento. Si alguno de estos derechos están interrumpidos en el ejercicio de la ciudadanía nos encontraremos con una ciudadanía defectiva e incompleta (Miyares, 2004, p.5).

La ciudadanía plena conlleva la *ciudadanía activa*. Para Váldez (2005) sus principales indicadores son: el compromiso cívico, la capacidad de emitir juicio independiente, la participación deliberante en el espacio público, ejercer y nombrar derechos necesidades, generar propuestas de cambio hacia el Estado y la sociedad, fiscalizar la acción estatal, fortalecer organizaciones de mujeres, aumentar el entramado social y el accionar articulado para incorporar nuevos temas en la agenda pública.

“...la creación de los derechos de las humanas [son] la verdadera armazón de la ciudadanía de las mujeres” (Lagarde, 2000, p. 15). Requiere un modelo de Estado articulador de la complejidad de realidades e identidades de mujeres autoconcebidas como actrices sociales, con capacidad de apropiarse de la política como una cuestión de participación y ejercicio de poder para ampliar sus reivindicaciones. Para alcanzar ese objetivo, mujeres desde miradas críticas se apropian del poder transformador de la educación.

Capítulo III: Resultados

Este apartado presenta los hallazgos del estudio realizado. El primer apartado perfila las características de Guatemala en las últimas dos décadas (1997-2017) para ubicar a las sujetas de estudio ancladas en realidades marcadas por la interseccionalidad de opresiones por razones de género, etnia, clase social, edad, entre otras.

En los siguientes apartados se describe cómo los Acuerdos de Paz generaron una nueva agenda de país donde cobran preponderancia la creación de nuevos mecanismos de participación ciudadana de las mujeres y el derecho a su educación. En ese contexto surgieron iniciativas para la formación política de las mujeres desde mujeres involucradas en el proceso de la firma de la paz. Entonces, varios apartados evidencian los fines, sujetos educativos, contenidos y metodologías de experiencias precursoras de la formación en género quienes constituyen los antecedentes de las propuestas pedagógicas analizadas en los siguientes capítulos.

3.1 El contexto. Guatemala en las últimas dos décadas

Guatemala es una nación multicultural, pluricultural y multilingüe. Su población pasó de 8 millones en 1994 a 16 millones en 2015 según el Instituto Nacional de Estadística (INE). Más de la mitad de la población tiene menos de 25 años, cuatro de cada diez personas se autoidentifica con un pueblo indígena (maya, garífuna o xinca).

El país es un territorio con profundas desigualdades, según lo reveló la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (INE, 2014). Tres de cada cuatro personas aprendieron a hablar en alguno de los 23 idiomas mayas reconocidos. 23.7% de la población maya se comunica únicamente en un idioma maya. La Constitución Política de la República en su artículo 58 reconoce “el derecho de las personas y de las comunidades a su identidad cultural de acuerdo a sus valores, su lengua y sus costumbres”; pero establece como idioma oficial únicamente el español lo que limita el acceso a los servicios públicos, provoca situaciones de discriminación fundamentadas en ideas racistas construidas históricamente.

La falta de servicios públicos y la falta de fuentes de recursos para la provocaron desplazamientos internos de las áreas rurales a las áreas urbanas, donde la población pasó del 38.6% en 2000 a 49.5% en 2014, la mayoría de ellas son personas no indígenas. La precarización aumentó del 2006 al 2014. Las personas que viven en pobreza pasó de 51.2% al 59.3% y en extrema pobreza pasó de 15.3% a 23.4% vive en extrema pobreza. Viven mayoritariamente en áreas rurales donde 3.6% de los hogares reportó que alguno de sus miembros migró a otro país.

La población también vive condicionada por altos índices de violencia provocados por la delincuencia común, el narcotráfico y las maras, la remilitarización, los efectos del cambio climático como la sequía y las hambrunas.

También afectan en general la vida de la población la conflictividad social y depredación de los recursos naturales provocada por proyectos extractivistas mineros, hidroeléctricas y plantaciones de monocultivos como la palma africana que han reconfigurado las relaciones sociedad-estado-capital privado y transnacional.

Se suman la corrupción de las arcas públicas por empresarios, autoridades electas y autoridades designadas tanto a nivel municipal, ministerial como del organismo judicial y del organismo legislativo. En 2015 multitudinarias movilizaciones ciudadanas provocaron la renuncia de la vicepresidenta y presidente de la república, Roxana Baldetti y el general Otto Pérez Molina; actualmente en la cárcel acusados de participar en un millonario caso de defraudación aduanera y por enriquecimiento ilícito.

Existen múltiples expresiones ciudadanas para exigir justicia ante las sistemáticas violaciones a derechos humanos de las últimas dos décadas, y otras cometidas durante el conflicto armado interno con repercusiones en la situación actual; sin embargo el interés por participar en espacios organizados disminuyó en los últimos catorce años. Tan solo una de cada 20 personas participa en alguna asociación o grupo (INE, 2014).

3.2 Las mujeres guatemaltecas. Rasgos de su situación y posición

Las mujeres representan el 51.5% de la población, sus expectativas de vida al nacer aumentaron entre 2002 a 2015 de 72 a 77 años (ENCOVI, 2014). Viven más años en situaciones diferenciadas a las de los hombres que en promedio viven 7 años menos. Es una población mayoritariamente joven.

Sus vidas están marcadas por mandatos sociales que las remiten al cuidado de otras personas, el hogar, la desvalorización de sus cuerpos y sus vidas. Los hogares monoparentales con jefatura femenina (mujer sola con parientes, mujer sola con hijos y parientes, mujer sola con hijos) aumentaron de 15.4% en 2000 a 17.2% en 2014 según la ENCOVI.

Los hogares que cuentan con una mujer como jefe de hogar poseen en general mejor acceso a servicios básicos que los que poseen jefatura masculina, con excepción de los hogares monoparentales, donde una proporción menor de hogares se encuentran conectados a las redes de energía y drenajes (Patruyo, 2016, p. 5).

La Encuesta Nacional de Empleo e Ingresos (2015) evidenció que las mujeres representaron el 38.6% de la población económicamente activa de 15 años y más. Las mujeres rurales y mayores de 40 años tienen menos posibilidades de ser parte de este sector. Tres de cada diez mujeres tienen alguna ocupación mayoritariamente en el comercio, actividades de alojamiento y de servicio de comidas, en las modalidades de trabajo por cuenta propia, empleada privada, trabajadora por cuenta propia agrícola y en casa particular.

La carga global de trabajo para las mujeres, es decir el total de horas dedicadas al trabajo remunerado y no remunerado fue en 2011 de 13.5 horas, 2.5 horas más que las de los hombres. Las mujeres dedicaron en promedio 6.3 horas al trabajo no remunerado en tanto los hombres dedicaron en promedio 2.6 horas a este mismo tipo de trabajo (ENCOVI, 2011). Las estadísticas develan realidades cotidianas de las mujeres. El trabajo no remunerado de las mujeres permanece oculto, por tanto concluye Fraustro (2018) no es reconocido como “fundamental para el mantenimiento de la vida de las personas y para el funcionamiento del sistema económico” (pp. 85-86).

A la invisibilización y desvalorización se suman otras formas de violencia en las vidas de las mujeres. Los casos denunciados aumentan aunque las condenas son ínfimas. Los registros de femicidio iniciaron en 2001 con el reporte de 303 (Matute & Santiago, 2007, p.30), 636 en 2013 (Ramírez et al., 2014) 739 en 2016 y 707 a noviembre de 2017 (Ramos, 2017). Los femicidios son cometidos cada vez con más saña, incluido el desmembramiento, y con violencia sexual, una de las manifestaciones de violencia más denunciados.

En 2017 el Ministerio de Salud registró más de 90 mil casos de embarazos en niñas y adolescentes de 10 a 19 años. La legislatura nacional tipificó como delito quien tenga relaciones sexuales con menores de 14 años. En esa situación las menores enfrenten uniones tempranas, forzadas en muchos casos, interrumpen su educación y en su lugar se dedican a trabajos de cuidado y empleos precarios, no puedan decidir sobre su sexualidad, enfrenten nuevos embarazos, violencia psicológica, física y patrimonial (FLACSO, UNFPA y Ministerio de Salud, 2015).

La violación es parte del *continuun de violencia* contra las mujeres, según fue demostrado en dos procesos históricos de justicia trascendental. En el primer caso por genocidio.

Las mujeres tienen menos posibilidades de participación que los hombres. Esta limitación es más acentuada en las mujeres entre 7 y 24 años, con ninguna escolaridad o menor al nivel medio (ENCOVI, 2014). La educación y participación política son ámbitos que determinan en gran medida la situación y posición de las personas.

Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de la mujer fue parte de la Meta No. 3 de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Las estadísticas en Guatemala mostraron matices significativos en el cumplimiento de ese compromiso.

Numéricamente existen avances en el ingreso al sistema educativo. Las cifras evidencian que a mayor nivel de escolaridad aumentan las complejidades que las mujeres enfrentan para ingresar, permanecer y culminar los ciclos del sistema educativo.

Tabla 10 Cantidad de mujeres inscritas en sistema educativo

Nivel	1999	2007	2016
Preprimaria bilingüe	43,638	38,252	39,165
Preprimaria párvulos	106,382	188,216	226,417
Primaria	840,621	1.173,382	1.117,763
Primaria de adultos	7,929	17,814	11,255
Ciclo básico	128,050	272,428	357,602
Ciclo diversificado	69,775	142,232	195,294
Educación superior pública primer ingreso	27,926 (año 1994)	56,499	108,864

Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación, Borrayo (2013, pp. 67 y 75) y García (2017).

El Informe Nacional de Desarrollo Humano (2011, p.87) registra que “2.1 millones de jóvenes entre 13 y 24 años están fuera del sistema educativo”. En promedio son 66 de cada 100 jóvenes sin acceso a la educación formal. De esta población el 50% son mujeres (SEGEPLAN, 2011, pp. 3-4), predominantemente mayas, garífunas, xinkas, de sectores empobrecidos y de zonas rurales.

La tendencia de exclusión educativa continúa en el nivel superior. En el país existen 14 universidades privadas y una universidad estatal “atienden alrededor de 308 mil estudiantes, 157.4 mil de ellos hombres y 151.6 mil mujeres. Esto representa el 7.8% de la población entre 18 a 30 años de todo el país” según el Informe Alternativo al III Informe Periódico del Estado de Guatemala sobre la aplicación del PIDESC (2014, p. 112). Muchas mujeres se ven forzadas a abandonar sus estudios ante la falta de recursos económicos, múltiples manifestaciones de la violencia, y mandatos sociales que las obligan a dedicarse a la familia, el matrimonio y/o la maternidad.

Prevalece su inscripción en carreras de la salud y del área social humanística. En algunas unidades académicas su presencia es paritaria y en otras son mayoría, incluso en los centros universitarios, según datos recopilados por Borrayo (2013).

Tabla 11 Niveles de analfabetismo en mujeres de 15 años y más

Área	2015
Nacional	23.6%
Urbano	11.4%
Rural	34%

Fuente: Elaboración propia en base a Patruyo (2015).

Esta realidad es preocupante porque entre las mujeres se registran los índices más bajos de desarrollo humano, como resultado de complejos sistemas de opresión, los cuales evidencian que “... han estado excluidas históricamente de los beneficios del desarrollo, particularmente las mujeres indígenas y ladinas del área rural”, según lo documenta la Secretaría Presidencial de la Mujer (SEPREM, s.f, p. 1).

La relación entre educación y posibilidades de participación política en los procesos electorales, la dimensión de énfasis en la visión tradicional de ciudadanía, de las mujeres evidencian la complejidad de las exclusiones que vive la mitad de la población del país. Por ejemplo, en el último proceso electoral, al 5 de junio de 2015 las mujeres constituían el 48.6% de la población empadronada alfabetas. En tanto, las mujeres eran el 62.9% de las personas analfabetas empadronadas.

Tabla 12 Población empadronada por año y sexo

Año	Padrón total	Mujeres	Hombres
1999	4,458,762	1,900,631	2,558,131
2003	5,073,282	2,252,545	2,820,909
2007	5,990,029	2,809,120	3,180,909
2011	7,340,841	3,736,169	3,604,672
2015	7,506,923	4,074,450	3,482,423

Fuente: Elaboración propia en base a Vásquez, Galicia y Monzón (2013) y Tribunal Supremo Electoral (2016).

Durante los cinco procesos electorales realizados a partir de la firma de los Acuerdos de Paz, numéricamente creció la participación de las mujeres habilitadas para ejercer el voto y ser elegibles al cumplir con el requisito formal del empadronamiento. Sin embargo, no existió un correlato con sus posibilidades de participar como candidatas y ser electas a un cargo de elección popular.

Tabla 13 Brechas en candidaturas a corporaciones municipales

Año	Total candidaturas	Mujeres	Hombres
1999	19,201	5.9%	94.1%
2003	27,241	8.8%	91.2%
2007	31,151	11.0%	89.0%
2011	25,940	14.50%	85.4%
2015	3,729	10.7%	89.3%

Fuente: Elaboración propia en base a Vásquez (2015) y Santa Cruz (2016).

En las elecciones de 1999 fueron electas 135 mujeres en diferentes cargos de las corporaciones municipales. Este número se elevó a 242 en 2007, pero decayó a 163 en 2011 (Vásquez, 2015, p. 58). 1999 registró la mayor cantidad de autoridades ediles indígenas 110 de 330 todos hombres. En el 2011 fueron electas 7 mujeres como alcaldesas, ninguna indígena. En el 2015 el número aumentó a 8 alcaldesas electas, entre ellas una mujer maya. La elección de gobiernos locales cobra relevancia por ser el ámbito de interacción más cercana con la ciudadanía.

Tabla 14 Brechas en la participación al Congreso de la República

Año	Total curules	Mujeres electas	Hombres electos
1999	144	11	133
2003	158	14	144
2007	158	19	139
2011	158	19	139
2015	158	24	134

Fuente: Elaboración propia en base a Vásquez (2015) y Tribunal Supremo Electoral (2015).

La cantidad de mujeres indígenas electas como diputadas es minoritaria y fluctuante: dos en 1999, una en 2003, cuatro en 2007, tres en 2011 y una en 2015 (González & Vásquez, 2010; Tribunal Supremo Electoral, 2015)

A nivel de presidencia y vicepresidencia de la república son contadas con los dedos de la mano las mujeres han logrado postularse como candidatas y aún más excepcional las candidaturas de mujeres. Rigoberta Menchú Tum, Premio Nobel de la Paz, fue la primera mujer y la primera indígena en postularse a la presidencia del país en 2007. Petrona Laura Reyes Quino fue la primera mujer indígena y con una discapacidad física, en postularse como candidata a la vicepresidencia en 2011. De las mujeres postuladas para dirigir el gobierno central del país únicamente Roxanna Baldetti logró ser electa como vicepresidenta para el periodo 2012-2016.

La participación de las mujeres a los cargos de elección popular está condicionada por múltiples factores; desde el analfabetismo, la falta de conocimientos en el ejercicio de sus derechos, los estereotipos sexistas que siguen considerando la política como ámbito exclusivo masculinos, las violencias que limitan la organización y participación ciudadana de las mujeres para forjar sus liderazgos, la falta de recursos económicos para costear las cada vez más costosas campañas, las dobles y triples jornadas de trabajo, normas legales y mecanismos legales que no consideran la equidad como ruta para construir democracias representativas.

3.3 Acuerdos de Paz. Nuevos escenarios para la ciudadanía y educación de las mujeres

Para las mujeres guatemaltecas la noción de ser ciudadanas data de 1945, en el periodo conocido como la “primavera democrática” cuando, por la incidencia política de la Unión Femenina Guatemalteca pro Ciudadanía de la Mujer, el Congreso de la República reconoció el derecho al voto de las mujeres alfabetas. Por esa época habían alcanzado esa condición mujeres mestizas, de centros urbanos y de ciertas clases sociales. El voto universal para las mujeres guatemaltecas fue reconocido en 1965.

Ese reconocimiento, desde una mirada restringida de la ciudadanía centrada en el derecho a elegir y ser elegible en procesos electorales, posibilitó el ejercicio de otros derechos. Por ejemplo, a partir de ahí más mujeres de sectores excluidos accedieron al sistema educativo y mujeres con grados académicos universitarios pudieron ejercer sus profesiones y desempeñarse en cargos públicos, considerados territorios exclusivos del dominio masculino (Borrayo, 2007).

Además, de espacios organizados de mujeres. Estos avances fueron coartados con las políticas de represión y el intervencionismo extranjero durante la contrarevolución a partir de 1954. Y se exacerbó durante el conflicto armado interno (1966-1996) con las políticas de tierra arrasada, represión a la población, despojos, violación a derechos humanos, asesinatos y genocidio de los gobiernos militares de esa época.

Los Acuerdos de Paz, que pusieron fin al conflicto armado interno de tres décadas, fueron un parteaguas en la construcción de la democracia en el país.

El Sector de Mujeres de la Asamblea de la Sociedad Civil logró, en la mesa de negociaciones de la paz, la inclusión de compromisos específicos para atender las realidades y demandas de las mujeres por medio de la creación de mecanismos institucionales, legislación, políticas y planes relacionados a derechos económicos y sociales, participación política, atención y sanción de la violencia contra las mujeres, acceso a la justicia y resarcimiento (Yagenova & Méndez, 2004).

Tres Acuerdos de Paz incluyen de manera relevante compromisos relacionados a la educación y ciudadanía de las mujeres:

a) El Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria indica que se debe garantizar que la mujer tenga igualdad de oportunidades y condiciones de estudio y capacitación; desterrar cualquier forma de discriminación en contra de las mujeres en los contenidos educativos; corregir el material didáctico que exprese estereotipos culturales y de género (Méndez & Barrios-Klee, 2010, p. 59-60).

b) El Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas resaltó la divulgación, promoción y defensa de los derechos de las mujeres indígenas considerando que han sido uno de los sectores más excluidos históricamente y particularmente violentado durante el conflicto armado interno.

c) El Acuerdo sobre el Fortalecimiento del Poder Civil y Función del Ejército en una Sociedad Democrática señala el impulso de programas educativos a nivel nacional sobre el derecho de las mujeres, tanto del campo como de la ciudad, a participar activamente y sin ninguna discriminación en todas las formas de ejercicio del poder.

Los compromisos arrancaron con un marco esperanzador, según lo establecido en el primer cronograma de implementación (1998-2000), con la conformación del Foro Nacional de la Mujer (1998), la creación de la Defensoría de la Mujer Indígena (2000) y la aprobación de una trilogía de leyes sobre descentralización (2000).

La agenda generó posibilidades para la participación ciudadana de las mujeres en varias direcciones: a) Incorporación de mujeres como empleadas públicas y funcionarias de alto nivel. b) Creación de instituciones, oficinas y programas estatales para el avance de las mujeres. c) Incorporación del enfoque de género y etnia en leyes y políticas públicas. d) Creación de mecanismos de participación de las mujeres en el Sistema de Consejos de Desarrollo a nivel departamental y rural. e) Esfuerzos para comprometer a aspirantes a cargos de elección popular con las Agendas Políticas de las Mujeres. f) Más participación de mujeres como candidatas a cargos de elección popular (Galicia, 2010).

Paulatinamente la agenda de la paz fue diluyéndose. A partir del gobierno del Frente Republicano Guatemalteco (2000-2004), liderado por ex militares involucrados en violaciones de lesa humanidad cometidas durante la guerra, el presupuesto y estructuras militares fueron fortalecidos en contraposición a lo establecido por los Acuerdos de Paz. La conflictividad social se agudizó por los efectos de la globalización de los capitales con megaproyectos extractivos, la introducción de nuevos modelos de producción agraria con monocultivos expansivos de palma africana, la violencia organizada, las violencias contra las mujeres, el narcotráfico y la corrupción.

El contexto global marcado por las políticas neoliberales y los tratados de libre comercio impactaron en las condiciones de vida de las mayorías. La privatización y precarización de los servicios públicos ha ido excluyendo a grandes sectores de la educación. Enfrentarlo ha requerido de las mujeres nuevos fundamentos teórico metodológicos para analizar la realidad, conocer sus derechos humanos, incidir en las políticas públicas y ser consideradas interlocutoras ante la institucionalidad del Estado en diferentes niveles. Aspectos que influyeron en el desarrollo de innovadores procesos de formación como se evidencia a continuación.

3.4 Experiencias educativas desde las mujeres. Generando modelos alternativos precursoras de formación política desde las mujeres

“El acto de pensar la realidad y de construir conocimiento tiene sentido si este va orientado a estar siempre vigilante respecto a los acontecimientos, estimulándonos como sujetas sociales a desarrollar nuestra capacidad para mirar el contexto y encontrar las respuestas pertinentes”.

Aura Cumes, investigadora maya kaqchikel, Doctora en Antropología

Los Acuerdos de Paz en Guatemala constituyeron un detonante para visibilizar y cuestionar condiciones de opresión y exclusión de las mujeres, así como plantear transformaciones fundamentadas en el ejercicio de los derechos humanos. Las posibilidades de que las mujeres, la mitad de la población, ejerzan sus derechos ciudadanos aumentan cuando tienen oportunidades para educarse según Monzón (Secretaría Presidencial de Planificación Nacional, 2011, p. 4). Así surgieron y se fortalecieron iniciativas de educación no formal, dirigidas a mujeres jóvenes y adultas promovidas por organizaciones de sociedad civil, fundamentadas en enfoques críticos como la perspectiva de género orientados a:

La transformación de las condiciones socioculturales y económicas de la población en general y de las mujeres en particular; de manera que [los procesos formativos] pasen, de ser productores y reproductores de la cultura y los modelos hegemónicos del poder, a convertirse en espacios que propicien la construcción de nuevos paradigmas que incorporen los principios de equidad, igualdad, justicia social y libertad, a partir de desarrollar conciencia crítica y reflexiva, capaz de edificar una sociedad equitativa y democrática para las mujeres y los hombres por igual (Salazar, 2011, p.112).

Los antecedentes de este tipo de formación en el país se remontan a las últimas dos décadas del Siglo XX. A continuación se abordarán las propuestas pedagógicas impulsadas entre 1997 y el 2016 por el Sector de Mujeres, impulsora de los compromisos a favor de las mujeres establecidos en los Acuerdos de Paz, y el Foro Nacional de la Mujer como mecanismo de seguimiento y articulación de esa agenda.

3.4.1 Precursoras en formación política: educación para la ciudadanía en el espacio público

En 1994 las mujeres participantes en el proceso de negociación de la paz constituyeron el *Sector de Mujeres en la Asamblea de la Sociedad Civil* para posicionar la agenda específica de las mujeres en los Acuerdos de Paz.

El Sector de Mujeres fue constituido por mujeres mayas y ladino/mestizas sindicalistas, estudiantes universitarias, campesinas, profesionales, militantes de izquierda e integrantes de organizaciones populares mayoritariamente mixtas.

En una primera etapa lograron la inclusión de compromisos específicos a favor de las mujeres en los Acuerdos de Paz.

En un segundo momento concentraron sus esfuerzos en la formación de quienes conformaron el Foro Nacional de la Mujer, mecanismo creado en respuesta a lo establecido en el Acuerdo Cronograma de Cumplimiento de los Acuerdos de Paz. Así abrieron la brecha para el desarrollo de procesos de formación desde las mujeres con un sentido transformador de sus realidades de opresión.

Para que las integrantes del Foro Nacional de la Mujer contarán con la información fundamental para su accionar político, el Sector de Mujeres de la Asamblea de la Sociedad Civil desarrolló en 1997 un proceso de formación, por medio de talleres regionales, con cobertura nacional.

Para apoyar el proceso organizativo, el Sector de Mujeres de la Asamblea de la Sociedad Civil publicó dos series de cuadernillos (Ardón, 1999; López, 1998; (Escobedo, Soberanis & Morán, 1997) en un lenguaje coloquial, con esquemas visuales e ilustraciones; considerando que participarían mujeres analfabetas y mujeres con baja escolaridad que requerían de recursos didácticos apropiados para la multiplicación de la información con otras mujeres.

Con el tiempo esta instancia fue configurándose como una red nacional de organizaciones de mujeres de sociedad civil autoidentificada como Alianza Política Sector de Mujeres, en adelante identificada como APSM, orientada a la incidencia política y auditoría social del cumplimiento de los compromisos a favor de las mujeres establecidos en los Acuerdos de Paz y las políticas públicas.

La experiencia acumulada y la reconfiguración de su identidad organizativa las impulsó a crear escuelas de formación política estructuradas por módulos (Sector de Mujeres, 2004), con una propuesta que ha ido complejizándose según lo evidencia la siguiente cronología.

Tabla 15 Recorrido histórico escuelas de formación política Sector de Mujeres

Año/ Escuela	Participantes	Temas
1997. Análisis de los Acuerdos de Paz desde algunos aspectos importantes de la vida de las mujeres	Mujeres analfabetas y mujeres con baja escolaridad integrantes del Foro Nacional de la Mujer	Misión y conformación del Foro Nacional de la Mujer; el desarrollo socioeconómico y cívico político; metodología para aprender a elaborar propuestas y estrategias de cabildeo.
2004. Escuela de Formación Política. El futuro no llega... se construye.	Mujeres jóvenes y adultas, lideresas comunitarias, de diferentes estratos sociales, identidades étnicas, escolaridad y sectores	Identidades y su diversidad; raíces e instrumentos de los sistemas de opresión; mi realidad y la de las otras y otros desde lo íntimo hasta lo social; derechos humanos y derechos humanos de las mujeres los ejerzo o los exijo; mi organización, participación política, relaciones entre mujeres y sus liderazgos; movimiento de mujeres y feministas en Guatemala; institucionalidad, leyes y convenios a favor de las mujeres; desarrollo económico; mujeres neoliberalismo y globalización.
2007. Componente de Desarrollo Económico	Integrantes de organizaciones de la Alianza Política Sector de Mujeres	Elite patriarcal capitalista, el sistema económico y la macroeconomía para entender sus efectos en la vida de las mujeres. La crítica feminista al sistema y su propuesta de un modelo alternativo.
2009. Elementos relativos a las mujeres mayas y visibilización de la diversidad étnica	Integrantes de organizaciones de la Alianza Política Sector de Mujeres	Identificándonos las mujeres mayas, Aspectos que identifican a las mujeres mayas; como vivimos las mujeres mayas en la opresión del racismo; raíces de la opresión del racismo; conociendo y ejerciendo derechos y deberes como mujer maya; promoviendo el movimiento de las organizaciones de mujeres mayas; modelo cosmogónico en la organización política maya; fortaleciendo la resistencia de las mujeres mayas y sustentabilidad del pensamiento maya.
2010. Escuela Política Feminista	Asociación Feminista La Cuerda, Asociación de Mujeres de Petén Ixqik y Alianza Política Sector de Mujeres	Genealogía, epistemología y teorías políticas feministas para atender las problemáticas de las mujeres en contextos locales, nacionales y globales; patriarcado vinculado al capitalismo neoliberal, al racismo y la lesbofobia; subjetividad y sexualidad en clave feminista, heterorealidad; sujeto político y metodología de educación popular feminista.
2013. Escuela Nacional de Facilitadoras Metodología de Educación Popular desde mirada crítica feminista y descolonizadora	Facilitadoras de la Alianza Política Sector de Mujeres	Mujeres facilitadoras de procesos formativos y organizativos para la transformación de las realidades que vivimos; punto de partida: práctica social, conociendo y comprendiendo la realidad que vivimos; conocimiento y construcción de conocimientos colectivos, en todo lugar y momento aprendemos; práctica contextualizada, contra-hegemónica y técnicas participativas
2014. Formación política de mujeres en economía feminista	Alianza Política Sector de Mujeres y Mesoamericanas en resistencia por una vida digna	Patriarcado, división sexual del trabajo y economía feminista; el neoliberalismo en la vida de las mujeres; iniciativas de generación de ingresos de las mujeres; experiencias económicas de resistencia desde las mujeres; propuestas sistemáticas de resistencia anticapitalista, antineoliberal, antipatriarcal y descolonial

Fuente: Elaboración propia en base a módulos de Escuela Política Sector de Mujeres (1997-2015)

Las etapas de la escuela de formación política de la APSM evidencian diferentes momentos de su trabajo político. El lema ‘por mí, por nosotras y por las otras. El futuro no llega... se construye’ marcó el horizonte de su primera escuela realizada en 2004, focalizada en los ejes de la Agenda de la Paz a favor de las mujeres.

El interés por entender el impacto de las políticas neoliberales en la vida de las mujeres las llevó, en 2007, a incursionar en el estudio del sistema económico y en la perspectiva feminista de la economía. Este ámbito fue relevante por su relación a los aspectos estructurales provocadores del conflicto armado interno y su abordaje en el Acuerdo Socioeconómico y Situación Agraria.

Para el 2009 las mujeres mayas participantes en la APSM contaban con diversas trayectorias en espacios de participación ciudadana impulsados por los Acuerdos de Paz, tanto en organizaciones comunitarias, organizaciones de sociedad civil, la institucionalidad estatal e incluso en cargos de elección popular a nivel nacional. Esos recorridos fueron articulados con los planteamientos del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas para crear ocho módulos destinados al análisis del racismo, como uno de los sistemas de opresión que impactan la vida de las mujeres, y a resignificar los mecanismos de resistencia de las mujeres indígenas ante los sistemas que históricamente las excluyen.

Los ejes de análisis buscaron reconocer las raíces y expresiones de la identidad maya, así como su relación con sus derechos específicos y el accionar político del movimiento de mujeres indígenas.

En 2010 la APSM articuló una alianza con organizaciones surgidas en el post conflicto: a) Asociación La Cuerda fundadora en 1998 del primer y único periódico feminista del país. b) Asociación de Mujeres de Petén Ixqik, integrada por mujeres q’eqchi’ y mestizas que como resultado de su participación en el Foro Nacional de la Mujer, decidieron constituirse en una organización local con identidad propia.

El discurso y metodología de la escuela que desarrollaron de manera conjunta marcó una etapa de consolidación de un proyecto político pedagógico compartido.

La fundamentación teórica, el modelo de sujeta política, las formas de entender la realidad y el itinerario para su transformación fueron explícitamente configurados por el ideario feminista.

Profundizaron en las diversas corrientes del pensamiento y accionar del feminismo como movimiento social diverso e internacional. Rasgo que le vincula a las realidades e intereses estratégicos de las mujeres desde miradas globales y locales, que les permitió incursionar en temas tabú como las violencias contra las mujeres que no siguen el modelo social dominante regido por normas rígidas e impositivas sobre la vivencia de la sexualidad, las relaciones humanas y el ejercicio del poder.

Además, la APSM incluyó un módulo sobre su perspectiva política feminista de la educación popular, la cual evidencia como "... la exclusión, la discriminación y el desempoderamiento de las mujeres son también lugares propicios para construir conocimiento libertario y para la búsqueda de alternativa de vida para las mujeres en primer lugar, para la sociedad y para la naturaleza" (Torres, del Cid, Garcés & Morán, 2010, p.38).

Desde sus inicios el Sector de Mujeres perfiló un modelo de formación basado en metodologías participativas y vivenciales; acompañadas de materiales mediados pedagógicamente y de guías metodológicas, como registro histórico de su discurso, herramienta para la multiplicación de la experiencia y adaptación a las circunstancias y contextos de las mujeres protagonistas de los procesos.

Para que sus planteamientos pedagógicos contruidos durante 16 años años tengan sostenibilidad crearon en 2013 una escuela para formadoras desde una perspectiva metodológica que genera conocimiento desde el cuerpo, la vida y la historia; para erradicar la violencia contra las mujeres y el racismo así como transformar relaciones inequitativas de poder (Pérez, Amado & Morán, 2013).

Al año siguiente la APSM retomó la formación desde la economía feminista, la cual devela que se trabaja y se produce valor tanto en el ámbito privado como en el social. Por tanto, resalta el aporte que las mujeres realizan a través de las actividades de cuidado, las cuales sustentan la vida en sociedad y la producción de bienes y servicios (Torres, 2014). En esa ocasión impulsó la formación en articulación con el Movimiento Mesoamericanas en Resistencia como estrategia para analizar las crisis provocadas por Tratados de Libre Comercio, cuya complejidad requiere intervenciones regionales.

El Foro Nacional de la Mujer, identificado en adelante por sus siglas FNN, fue constituido en 1997, en cumplimiento al compromiso 29 del Acuerdo cronograma para la implementación, cumplimiento y verificación de los Acuerdos de Paz. Es una instancia de participación de organizaciones e instancias de mujeres de la sociedad civil e instituciones de Estado, destinada a incidir en las políticas nacionales para dar cumplimiento a los Acuerdos de Paz y los convenios internacionales a favor de las mujeres.

Representó el primer y más grande esfuerzo de organización, movilización y participación ciudadana de mujeres en el país. En sus inicios, logró convocar a más de 35,000 mujeres (Navarro, 2015) de diferentes sectores, de las 25 comunidades lingüísticas de todos los departamentos, articuladas en una estructura organizada a nivel local, regional y nacional. Ahí participaron por primera vez mujeres predominantemente indígenas y rurales.

El FNN fue copártcipe de un amplio proceso de consulta sobre necesidades y propuestas en aspectos legales, desarrollo económico, social y cívico político desde y para las mujeres (Luna, Godínez, Escobedo, Morán & Marroquín, 1997); que sirvió de base para el documento de la primera Política de Promoción y Desarrollo de las Mujeres de Guatemala 1999-2001.

A partir del 2002 gestionaron talleres y programas de formación y capacitación para las mujeres vinculadas a su estructura organizativa. La ruta de aprendizaje de estos procesos fue plasmada en tres series de módulos, mediados pedagógicamente en contenido y forma (Proyecto equidad de género en el marco de los Acuerdos de Paz, 2002; Asturias, 2004).

El fundamento de sus contenidos son el Acuerdo para el fortalecimiento del poder civil y el papel del ejército en una sociedad democrática establece la equidad de género, por su relación con leyes de descentralización, y el Acuerdo sobre aspectos socioeconómicos y situación agraria porque señala que debe garantizarse el derecho de organización y participación de las mujeres en los niveles de toma de decisión.

Tabla 16 Recorrido programas de formación y capacitación del Foro Nacional de la Mujer

Año/ Programa	Participantes	Temas
2002 Formación y capacitación de promotoras en desarrollo, poder local y municipalización	Mujeres vinculadas a la estructura del FNN	Situación de mujeres en el contexto social del país, multi e interculturalidad con enfoque de género, derechos cívicos y políticos de las mujeres guatemaltecas, género y desarrollo local
2003 Formación y capacitación	Promotoras de diferentes regiones	Desarrollo, poder local y municipalización
	Representantes estructuras de 8 regiones y Comisión Coordinadora Nacional	Procesos de organización e incidencia política
2004 De capacitación	Mujeres electas como representantes en Consejos de Desarrollo Urbano y Rural a nivel local, municipal y departamental	Descentralización, políticas públicas, participación, el plan, diagnóstico participativo con enfoque de género, los recursos y auditoría social
2005 Talleres	Participantes del FNN	Multi e interculturalidad con enfoque de género
	Comisiones coordinadoras departamentales del FNN	Fortalecimiento comisiones departamentales FNN
2016 Escuela para el liderazgo de mujeres jóvenes constructoras de paz	Estudiantes de diversificado de institutos públicos	Derechos humanos, pluriculturalidad, comunicación, poder, liderazgo, negociación, ciudadanía, igualdad y equidad de género

Fuente: Elaboración propia en base a Módulos del Foro Nacional de la Mujer y SEPREM (2004), Navarro (2015) y Foro Nacional de la Mujer (2016).

Durante 14 años la ruta formativa del FNN fue moldeada por el interés de brindar elementos para la comprensión de la situación, condición y posición de las mujeres; desarrollar capacidades de participación e incidencia política en los espacios de participación ciudadana surgidos en respuesta a los Acuerdos de Paz.

Sus ejes de aprendizaje fueron los derechos cívico políticos sociales, el conocimiento de la institucionalidad del Estado, las políticas públicas, el Sistema de Consejos de Desarrollo Urbano y Rural por ser uno de los principales mecanismos de participación de las mujeres a nivel local, con mecanismos específicos para la inclusión de los intereses estratégicos de las mujeres desde las particularidades de sus territorios y el ejercicio pleno de su ciudadanía. La diversidad mutiétnica y multilingüística que caracterizan a las mujeres integrantes del FNN, reflejo de la diversidad cultural del país, influyó en el abordaje de la realidad y sus propuestas desde la multi e interculturalidad con enfoque de género.

La continuidad de la propuesta de formación del FNN fue interrumpida por su dependencia técnica y financiera de la Secretaría de la Paz, la cual sufrió severos recortes presupuestarios derivados de las políticas gubernamentales, que durante el 2005 al 2013, provocaron el debilitamiento de las instituciones creadas para dar cumplimiento a la agenda de la paz.

El Foro Nacional de la Mujer, como parte de su estrategia de reactivación, priorizó en 2016 la formación de nuevos liderazgos de mujeres por medio de un proceso estructurado como una escuela de 6 módulos. Las participantes fueron más de 300 mujeres de 15 a 19 años estudiantes de nivel medio en institutos públicos ubicados en Guatemala, Sacatepéquez, Chimaltenango, Escuintla y Santa Rosa.

Integrantes del FNN que han transitado por sus procesos de formación, y que ahora están vinculadas al Sistema de Consejos de Desarrollo Urbano y Rural, junto a otras organizaciones e integrantes de las Direcciones Municipales de las Mujeres realizan asambleas para reactivar los compromisos pendientes de la Agenda de la Paz a favor de las mujeres.

3.4.2 Espacios de formación con aval académico: Ciudadanía para el reconocimiento epistémico y el empoderamiento

En la medida que las mujeres fueron vinculándose a la Agenda de la Paz también se diversificaron las iniciativas por formarse en su contenido y herramientas analíticas y metodológicas para incidir en su implementación. Las protagonistas han sido mujeres desde analfabetas hasta universitarias, lideresas comunitarias, funcionarias públicas, educadoras, comadronas, mujeres de la economía informal, artesanas, tejedoras, profesionales con diversas trayectorias de participación ciudadana en territorios multiculturales, multilingües y en contextos de marginalización.

Han transitado de charlas a procesos sistemáticos, sustentados en diseños curriculares, que cuentan incluso con aval de mecanismos institucionales surgidos en el marco de los Acuerdos de Paz. Este es el caso del Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Sus registros dan cuenta de más de 132 procesos entre jornadas, seminarios, cursos y diplomados realizados entre 2005 al 2017 (Maldonado, 2014; Madonado & Collado, 2014; Galicia, 2017).

Formación ciudadana con enfoque de género es la manera como identifican estos procesos caracterizados por el análisis de las relaciones de género, la valoración de la experiencia personal, el diálogo de saberes desde la diversidad identidades, la recuperación de la historia de las mujeres, la conexión con el entorno, el empoderamiento de las mujeres, la transversalización de los derechos humanos y la promoción del desarrollo humano (Galicia, 2010, pp. 19-20).

La vida de las mujeres como punto de llegada y de partida en las rutas de aprendizaje es una de las principales características metodológicas de estos procesos. En consecuencia, los conocimientos previos son base para la construcción de la memoria histórica de las mujeres y de los pueblos a los que se autoadscriben y el análisis crítico de las relaciones de desigualdad social que viven.

Los momentos de aprendizaje presencial y a distancia los construyen desde una relación dialéctica entre el intercambio de experiencias entre mujeres de diferentes territorios, liderazgos y luchas por los derechos humanos, lecturas, movilizaciones sociales para denunciar violaciones a derechos humanos, diálogos intergeneracionales y la construcción de propuestas para aplicar los conocimientos enriquecidos en sus ámbitos de acción cotidiana (la familia, el trabajo de proyección comunitaria, los centros de estudio, las instituciones, las organizaciones políticas, los espacios de participación ciudadana, etc).

Sus temáticas están vinculadas, en diferentes niveles, con los ejes de los compromisos a favor de las mujeres establecidos en los Acuerdos de Paz. Sin embargo, en años recientes plantean perspectivas autónomas resultado del afianzamiento de posicionamientos feministas por la justicia social y las lecciones aprendidas en sus tránsitos como coprotagonismo en la construcción de la paz.

3.4.3 Resignificando la ciudadanía. El cuerpo como eje de la formación

La violencia contra las mujeres, y particularmente la violencia sexual como arma de guerra, forma parte de un continuum en el que se sostienen los sistemas de dominación. Los Acuerdos de Paz establecieron que debe tipificarse como delito en la legislación nacional y prestarse servicios de atención desde mecanismos institucionales.

Los factores anteriores, entre otros resultado de las luchas históricas del movimiento de mujeres y feministas, posibilitaron el reconocimiento de las manifestaciones de la violencia contra las mujeres, las huellas silenciadas pero devastadoras en la vida de las mujeres. Para afrontar estos impactos crearon rutas inéditas en búsqueda de justicia y restitución de sus derechos violentados. A manera de ejemplo se citan tres casos por su particular relación con el ámbito educativo.

Actoras de Cambio a partir del 2006 acompaña a mujeres sobrevivientes de violencia sexual y de la guerra en Guatemala desde un abordaje holístico fundamentado en el feminismo, la cosmovisión maya, la psicología alternativa y la educación popular. Nombraron a su propuesta metodológica como *formación sanación* sustentada en la experiencia acumulada, investigaciones y documentos que registran su metodología orientada a lo personal y colectivo. Además, focaliza el análisis en:

...causas y consecuencias de la violencia sexual en el marco de la guerra y de la vida de las mujeres, con el propósito de que las sobrevivientes recuperen el poder sobre sí mismas, transformen sus creencias sobre la violencia sexual y de esa manera contribuir a su dignificación (Méndez, 2015, p. 66).

Sus fundamentos son: a) El feminismo y sus premisas lo personal es político, la autoconciencia, la reapropiación del cuerpo, la sexualidad y el erotismo. b) La cosmovisión maya desde la vivencia de la espiritualidad como medio para reivindicar raíces ancestrales y la identidad. c) Nombrar la historia desde la palabra y vivencia de las mujeres para reinterpretar lo sucedido en la guerra y así deconstruir miradas dominantes que las estigmatizan. d) Psicología alternativa por medio de técnicas que posibilitan tocar las emociones, liberar el dolor y transformar la vida de las mujeres según sus ritmos y decisiones apoyadas en redes de mujeres para sostener los cambios.

Las protagonistas son mujeres chuj, man, kaqchiqueles y q'eqchi' campesinas y rurales residentes en diferentes departamentos, promotoras traductoras y un equipo técnico de mujeres mayas y mestizas así como de mujeres de distintos países. Buscó "... que las sobrevivientes recuperarán el poder sobre sí mismas, transformarán sus creencias sobre la violación sexual y de esa manera contribuir a su dignificación" (Méndez, 2015, p. 66).

En 2013 Mujeres transformando el mundo inició la Escuela Carolina Urcuyo con niñas y adolescentes. Busca empoderarlas desde el conocimiento de la historia desde una mirada feminista; para transitar de la condición de sobrevivientes de violencia sexual a sujetas de derechos con capacidad de construir sus propios proyectos de vida.

La metodología creada por Ramazzini (2016, p. 13) se basó en tres pilares: a) Problematicar e historizar por medio de preguntas provocadoras sobre las razones que ha impedido a las mujeres ejercer sus derechos y para descubrir a mujeres que transgredieron al poder impuesto para vislumbrar otros referentes de ser mujer. b) Visibilizar justificantes de la subordinación, inequidad y violencia que viven las mujeres para desnaturalizarla. c) Resignificar la vida de las mujeres.

El pensamiento feminista sustentó la formación desde la ética de las alianzas entre mujeres que nombran su experiencia, valoran sus subjetividades, interrogan la realidad y su historia para descubrir formas liberadoras de ser y vivir. Desde las identidades diversas y múltiples formas de expresión abordaron transversalmente las temáticas de la formación organizada en módulos: las mujeres hacemos historia, feminismos, como humanas tenemos derechos, la violencia que vivimos las mujeres no es natural, nuestra participación política es clave para el cambio.

El diario personal y el archivo histórico representaron las principales herramientas de construcción de memoria individual y colectiva así como guías metodológicas para dar soporte a otros procesos de desaprendizaje de prácticas mantenedoras de sistemas opresores (Ramazzini, 2016).

Por su parte, el Centro de Formación-Sanación Transpersonal e Investigación Q'anil asume que las transformaciones sociales requieren transformaciones personales que permitan vivencias liberadoras de los efectos de las opresiones en sus cuerpos, el erotismo y las sexualidades.

Desde 2014 el centro de sus diplomados es el *cuerpo* porque ahí “recaen las violencias y las prohibiciones, los mandatos, las desaveniencias y las opresiones del sistema” (Vivar, Aguilar, & Aguilar, 2014, p. 15).

Para sanar las memorias corporales dolorosas, es necesario recuperar las memorias que rescatan el sentido esperanzador de la vida. Forjan una *ética de la incomodidad*, porque en lugar de esperar que cambie el entorno se potencia la capacidad de gestión para provocarlo desde la autonomía. Por eso, Q'anil afirma que ‘la sanación es una forma de justicia’.

Su discurso está fundamentado en la teoría de la transformación cultural, teorías sobre la sexualidad, el pensamiento complejo, la cosmovisión maya, la somática, sabiduría transpersonal y el feminismo holístico. Produce conocimientos integrando debates académicos, el trabajo con el cuerpo, la investigación y la comunicación.

Sus ejes temáticos son cuerpo, erotismos, sexualidades, autoconocimiento, vínculos afectivos, mestizaje, descolonización de las emociones y las creencias, la espiritualidad, los duelos, el pensamiento matrístico y feminismo. Metodológicamente se sustenta en la terapia del reencuentro, un método terapéutico de interconexión entre lo personal, relacional y social por medio del sentir, nombrar y resignificar.

Las propuestas pedagógicas citadas parten de *la vida de las mujeres*, categoría central en la teoría feminista (Lagarde, 1996), sus subjetividades, contexto, condición, situación y posición de género. Generan *conocimiento situado*, como lo identifica Donna Haraway (1995), transitando de la comprensión de los sistemas de opresión, que restringen sus derechos humanos, al accionar político reivindicativo de su condición de sujetas políticas.

Las protagonistas de estas modalidades de formación son mujeres excluidas de los sistemas educativos, porque no pudieron ingresar a ellos o porque su modelo no responde a sus necesidades desde los diferentes elementos que conforman su identidad ni tampoco reconoce sus aportes históricos. Son mujeres que transitan del silenciamiento y la invisibilización a la construcción de sí mismas y de las otras como sujetas políticas. En esos recorridos coinciden mujeres jóvenes y adultas con diversos liderazgos, de diversas identidades étnicas, ocupaciones, trayectorias de vida, liderazgos locales, residentes en zonas multiculturales, multilingües y en condiciones de marginalidad social.

Valoran sus conocimientos acumulados a través de la experiencia; problematizan – desnaturalizan opresiones, integran elementos de la cosmovisión maya, recuperan la conexión con la sexualidad, recuperan la memoria histórica de las mujeres y de los pueblos a los que se auto adscriben. Aspectos transgresores en una sociedad marcada por los mandatos patriarcales. El currículo es estructurado “...a partir de las necesidades e intereses de las mujeres; a través de ellos buscamos promover cambios en los ámbitos personal, familiar, institucional, comunitario y nacional. Esta labor implica formar mujeres conscientes de sus derechos, y con una visión transformadora de su condición de género y entorno económico, social y político” (UNAMG, 2002, vii).

Se fundamentan en una epistemología particular que explica la multiplicidad de factores que se concatenan para sostener la desigualdad entre mujeres y hombres basada en el género (Castañeda, 2008, p.10).

La deconstrucción es el ejercicio reflexivo que permite visualizar las relaciones de poder, sujeciones, condicionantes, lo silenciado y las posibilidades de transformación para que las mujeres desde una construcción propia de sí mismas generen su autorganización y liderazgo (Díaz, 2011). Articulan aspectos de la pedagogía crítica (Korol, 2006; Arango, 2012; Ramazzini, 2013) desde miradas latinoamericanas como la educación popular (Freire, 1996). Pueden catalogarse como expresiones de pedagogía feminista:

Una pedagogía crítica para la emancipación, surge y se construye en un contexto amplio de confrontación de distintas y múltiples formas de opresión genérica, clasista, racista, étnica, colonial, en un proyecto amplio humanizador y libertario de diversos actores académicos, sociales y políticos que convergen contra pensamientos dominantes y únicos, contra el “fin de la historia”, contra la exclusión social, contra la violencia, contra la discriminación, contra el neoliberalismo, y de lucha por la democracia, por los derechos humanos, por la paz, por la ecología, según Maceira (2008, p. 114).

Son espacios para entender la vida cotidiana y transformarla desde la acción política. Acentúan “la necesidad de un aprendizaje de la ciudadanía basado en su integridad, es decir, en la vivencia, práctica y convencimiento de lo ético, lo político y lo técnico” (Aldana, 2010, p.34). Trastocan la noción tradicional de ciudadanía, focalizada en el derecho y en el deber de elegir y ser elegible para cargos de elección popular. Esbozan rutas para plantear como ideal la vivencia de la ciudadanía plena cuyos requisitos son “la elección, participación, distribución de la riqueza y reconocimiento” (Miyares, 2004).

La formación desarrollada por las instancias analizadas tiene significados profundos para sus participantes y para el país. Para muchas estos espacios fueron su primer acercamiento a la existencia de los derechos humanos y de sus derechos como mujeres. “tienen conciencia de ser sujetos de derechos, tienen un mayor conocimiento de las leyes que las protegen, y exigen el cumplimiento de esos derechos” (Yagenova & Méndez, 2004, p. 69).

Transgredir el miedo, el silencio y la invisibilización impuesta históricamente a las mujeres. Hablar para hacerse escuchar con voz propia para decidir sobre sí mismas y para influir, junta a otras, en los espacios donde toman decisiones trascendentales que afectan sus territorios es en sí mismo un hecho emancipador. Así se apropiaron de un discurso inédito, que influyó en la formación de sus liderazgos y su incidencia en diferentes espacios de toma de decisión como los Consejos de Desarrollo Urbano y Rural y las Oficinas Municipales de la Mujer, entre otros espacios surgidos a partir de los Acuerdos de Paz según evidencia Navarro (2015).

El énfasis de unos derechos por sobre otros, las perspectivas de abordaje y las posibilidades de seguimiento y desarrollo de estos procesos de formación están condicionados por complejos factores.

A nivel endógeno influye el tipo, los recursos, los el perfil de los liderazgos, las posibilidades de debate teórico, político y metodológico de cada organización.

A nivel externo son determinantes las coyunturas políticas económicas, las políticas de cooperación internacional e incluso las tensiones dentro del mismo movimiento de mujeres y feminista. El impacto de gobiernos de corte militar impactó en el debilitamiento de la agenda de los Acuerdos de Paz, la institucionalidad de la paz y los mecanismos estatales a favor de las mujeres, particularmente en los últimos años.

La formación para la transformación social impulsada por mujeres del movimiento social, con diferentes acercamientos a la perspectiva de género, durante las dos décadas de vigencia de los Acuerdos de Paz, ha incidido en: a) La creación de las primeras políticas públicas y leyes a favor de los derechos de las mujeres. b) La formación y articulación de mujeres que ha llegado a ocupar cargos dentro de la administración pública, los gobiernos locales y en cargos de elección popular. c) Un amplio despliegue de espacios organizativos de mujeres. d) La creación de innovadoras modalidades educativas vinculadas a procesos integrales de restitución de derechos de mujeres jóvenes y adultas. Y en tiempos más recientes destinados a niñas y adolescentes.

3.5 El caso de la propuesta pedagógica de la Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas

La formación promovida por la Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas (UNAMG) está marcada por el conflicto armado interno, los Acuerdos de Paz, el pensamiento de izquierda, las coyunturas nacionales, su vinculación con el movimiento de mujeres y feminista a nivel nacional e internacional.

Su historia organizativa de más de tres décadas la convierten en la organización de mujeres con más años de trayectoria en el país. Caracterizada por la defensa de los derechos humanos de las mujeres, la búsqueda de la justicia social y dinámicas organizativas perfiladas en el dialogo permanente con la realidad.

El terremoto de 1976 develó las profundas desigualdades sociales del país y significó para muchas mujeres de las comunidades afectadas, mayoritariamente rurales e indígenas, transitar de la cocina a espacios organizados en medio del conflicto armado interno.

En ese contexto, según lo registró Sánchez (2014), el Partido Guatemalteco del Trabajo (PGT) promovió la articulación de mujeres afines a esa organización revolucionaria y de mujeres no organizadas por medio de un núcleo integrado por Olga Jiménez Muñoz, Aura Azucena Bolaños y Lesbia Gálvez, entre otras mujeres de izquierda.

Iniciaron autoformándose políticamente, para fundamentar sus reuniones y asambleas con otras mujeres, por medio de la lectura de documentos como “El marxismo y la nueva moral sexual” de Alejandra Kolontai, “La mujer y el socialismo” de Augusto Bebel y “La emancipación de la mujer” de Lenin-

El ocho de marzo de 1980 realizaron en la colonia Sakerti, ubicada en un barrio popular de la zona siete capitalina, el Primer Encuentro Nacional de la Mujer con 300 participantes indígenas y campesinas provenientes de distintas regiones del país. En seguimiento a los acuerdos alcanzados en ese evento conformaron la UNAMG, en una asamblea general extraordinaria, con el propósito de erradicar todas las formas de discriminación contra la mujer y demandar la solidaridad del movimiento femenino internacional para denunciar la miseria, explotación y represión de las dictaduras militares y el imperialismo vivido por el pueblo en esa época.

La persecución contra activistas de derechos humanos durante el conflicto armado interno provocó el exilio de muchas de las primeras integrantes de UNAMG a diferentes lugares de Mesoamérica. Desde ahí apoyaron acciones a favor de los derechos humanos en Guatemala y el proceso de negociación de los Acuerdos de Paz al cual se incorporaron activamente al retornar al país. La Agenda de la Paz es referente del trabajo de UNAMG desde mediados de los años noventa:

a) Por medio de investigaciones de diverso alcance la UNAMG dio cuenta de los avances, retrocesos y desafíos de la implementación de los compromisos a favor de los derechos humanos de las mujeres.

- b) Representó a organizaciones de mujeres en Consejo Nacional de Acuerdos de Paz.
- c) Impulsó campañas para posicionar a más mujeres a cargos públicos.
- d) Acompañó técnicamente a mujeres organizadas en la formulación de agendas municipales basadas en el consenso de sus demandas para posicionarlas ante la institucionalidad pública, procesos de auditoría social, presupuestos con enfoque de género e incidencia de las mujeres en el Sistema de Consejos de Desarrollo Urbano y Rural, según lo registrado en diversas sistematizaciones y publicaciones.
- e) Desarrolló estrategias para fundamentar el continuum de la violencia contra las mujeres, posicionarlo en la agenda pública, visibilizar los impactos vigentes de la violencia sexual durante el conflicto armado interno y movilizar acciones políticas relacionadas a la justicia transicional.

En marzo de 2010, UNAMG como parte del Consorcio Actoras de Cambio, realizó el Primer Tribunal de Conciencia con sobrevivientes de violencia sexual de diferentes regiones del país. Las Magistradas de esa acción simbólica determinaron como medidas reparatoras a las violaciones de derechos sufridas por las mujeres: “1. Condiciones dignas para que las mujeres puedan hablar de la violencia sexual. 2. La dignificación: romper el silencio y desculpabilizar a las mujeres. 3. Restitución integral 4. Garantías de no repetición” (Desgranges, 2010, p.17).

El proceso anterior, impulso la búsqueda por justicia a quince mujeres mayas q’echi’es de avanzada edad sobrevivientes de violencia sexual, esclavitud sexual y esclavitud doméstica. Residían en comunidades del área conocida como Sepur Zarco, ubicada en el Valle del Polochic entre los municipios de Panzós (Alta Verapaz) y El Estor (Izabal). Para acompañarlas UNAMG, Mujeres transformando el mundo (MTM) y el Equipo de Estudios Comunitarios y Acción Psicosocial (ECAP) conformaron la Alianza rompiendo el silencio.

Desde 2011 fueron querellantes adhesivas de un proceso judicial inédito e histórico. El 26 de febrero de 2016 el Juzgado A de Mayor Riesgo de la ciudad de Guatemala condenó por delitos contra los deberes de la humanidad, en sus formas de violencia sexual y de tratos humillantes y degradantes contra 11 mujeres q’eqchi’, al teniente Estelmer Reyes y al comisionado militar Heriberto Asig a 120 años y 240 años de prisión incommutables respectivamente (Lemus & Ozaeta, 2016).

Debido al accionar político de la UNAMG la perspectiva pedagógica forma parte de sus estrategias para dar cuenta de sus aportes, debates, fundamentos teóricos, propuestas e historia tejida con la historia de las mujeres del país y de otras latitudes. “Desde su fundación la UNAMG facilitó espacios de formación política a mujeres diversas del campo y la ciudad, siendo la mayoría de ellas indígenas, trabajadoras y estudiantes” (Asencio y Valenzuela, 2007, p.13).

Tabla 17 Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas trayectoria formación política 1999-2018

Año	Participantes/ Modalidad	Cobertura
I Fase corresponde al retorno del exilio y reconstrucción de UNAMG		
1999	Proceso de formación interna sobre marxismo, liderazgo y autoestima	Sin datos
2000	Talleres internos de análisis de coyuntura	Sin datos
2000 2001	Escuela de capacitación y formación de lideresas para la construcción del desarrollo comunitario con equidad de género	Retalhuleu, Chimaltenango, Suchitepéquez, Quetzaltenango y Guatemala
2001 2002		Quetzaltenango, Baja Verapaz, San Marcos y Suchitepéquez
2002	Formación de promotoras de desarrollo local	Sin datos
2003	Primer curso de formación feminista en coordinación con el área de género de FLACSO	Sin datos
2003	Fortalecimiento del liderazgo y la incidencia política de las mujeres en la construcción de la paz y la democracia	Sin datos
2004 2005	Proceso de formación en salud mental y derechos humanos de las mujeres con mujeres sobrevivientes de violencia sexual en coordinación Consorcio Actoras Cambio	Chimaltenango, Huehuetenango y Puerto Barrios
2005 2006	Procesos de formación control de presupuesto municipal con enfoque de género para la incidencia de las mujeres en los COMUDES	Sololá, San Lucas Tolimán, Izabal, Puerto Barrios, Chimaltenango, San Martín Jilotepeque y Patzún
2005 2006	Formación de dirigentes indígenas como promotoras de desarrollo	Quetzaltenango, Totonicapán y Sololá
2005 2007	Promoviendo la incidencia política de las mujeres en los consejos comunitarios y municipales para el desarrollo	Guatemala, Villa Nueva, Quetzaltenango, San Miguel Sigüila Sololá, San Lucas Tolimán
2006	Mujeres indígenas jóvenes conociendo y dando a conocer sus derechos en coordinación con Colectiva de Mujeres UJIMAM	Quetzaltenango, San Miguel Sigüila
	Diplomado participación ciudadana y presupuesto municipal con enfoque de género	Puerto Barrios
2006 2007	Escuela de formación para lideresas jóvenes en coordinación con SEFCA	Chimaltenango, Izabal, Alta Verapaz, Quetzaltenango y Guatemala
2007	Derechos humanos de las mujeres organizado como parte del Consorcio Actoras de Cambio	Huehuetenango, Chimaltenango y Puerto Barrios
II Fase Escuela Política Silvia Gálvez corresponde a reestructura y consolidación UNAMG		
2007 2008	Promoviendo la ciudadanía de las mujeres jóvenes guatemaltecas a través de la comunicación	Chimaltenango, Quetzaltenango
2007 2011	Mujeres ejerciendo sus derechos a favor de la participación democrática	Chimaltenango, Quetzaltenango, Sololá, Guatemala y Puerto Barrios
2008	Fortalecimiento de procesos para la incidencia política de las mujeres en los consejos comunitarios y municipales de desarrollo en redes estratégicas municipales	Quetzaltenango, Sololá, Guatemala, Chimaltenango e Izabal
2008 2009	Proceso de formación sanación: de víctimas de violencia sexual a actoras de cambio	Huehuetenango, Chimaltenango e Izabal
2008 2010	Ejerciendo la auditoría social para el control de los presupuestos públicos con enfoque de género e interculturalidad	Sololá, San Lucas Tolimán
2009	Sensibilización de las y los jóvenes para la prevención de la violencia de género a través de formas alternativas de expresión	Guatemala y Chimaltenango
2009	(75) Promoviendo la participación ciudadana y políticas de las mujeres	Quetzaltenango, Sololá, Guatemala, Chimaltenango e Izabal
2009 2010	Fortalecimiento de capacidades técnicas, políticas y metodológicas para la realización de planes estratégicos para la auditoría social con enfoque de género e interculturalidad	Sololá, San Lucas Tolimán, Panajachel
2010 2011	Empoderamiento de las mujeres a favor de la justicia con mujeres sobrevivientes de violencia sexual	Huehuetenango, Chimaltenango y Puerto Barrios
	La violencia sexual contra las mujeres jóvenes como un continuum en sus vidas	Guatemala y Chimaltenango
	Escuela fortalecer para empoderar	Sololá, Guatemala, Quetzaltenango, Chimaltenango, Chimaltenango, Huehuetenango, Izabal y Alta Verapaz
2010 2012	Mujeres ejerciendo ciudadanía en busca de justicia económica	Sololá, Chimaltenango
	Mujeres comunitarias fortaleciendo sus procesos organizativos para su participación ciudadana y política	Quetzaltenango, Sololá, Guatemala, Chimaltenango e Izabal
	Participación política y ciudadano de las mujeres y sensibilización social para la justicia transicional y una vida libre de violencia	Huehuetenango, Quetzaltenango, Sololá, Chimaltenango y Puerto Barrios
2011	La juventud en los procesos de auditoría social	Sololá
III Fase Escuela Política Silvia Gálvez corresponde a fortalecimiento propuesta pedagógica UNAMG		
2013 2014	Diplomado educadoras populares feministas	Chimaltenango, Puerto Barrios y Guatemala
2017	Diplomado educadoras populares feministas con aval académico del IUMUSAC	Chimaltenango, Puerto Barrios y Guatemala

Fuente: Elaboración propia en base a Sánchez (2014), Tabla de procesos formativos UNAMG 2000-2014 y diseños curriculares UNAMG (2014-2017).

La formación en sus primeros años priorizó a sus asociadas. Post firma de la paz incorporó a mujeres organizadas a nivel local y vinculadas a diversas instancias de sociedad civil así como con instituciones académicas, en el marco de proyectos de cooperación internacional.

En 2008 la UNAMG vivió un proceso de reestructura interna y consolidación organizativa. La formación política fue identificada “como el eje central del proceso de fortalecimiento interno y base para la proyección política de UNAMG. La formación está íntimamente vinculada con los procesos organizativos” (Sánchez, 2014, p. 12).

La experiencia acumulada adoptó la modalidad de escuelas de formación y organización política nombrada Escuela Silvia Gálvez, en honor a la memoria de la primera secretaria y cofundadora de la UNAMG.

Silvia Gálvez nació el 11 de enero de 1944. Representó a la UNAMG ante la Federación Democrática Internacional de Mujeres (FDIM). “...secuestrada y desaparecida en diciembre de 1985 por las fuerzas represivas del gobierno” (Sánchez, 2014).

Para el 2010 la formación política para el liderazgo constituyó uno de los componentes de la estrategia institucional para la participación ciudadana e incidencia política en la institucionalidad de las mujeres creada post Acuerdos de Paz.

En el 2011 articularon los procesos de formación por regiones, en lugares accesibles a la convergencia de las participantes provenientes de varios departamentos. Al año siguiente lograron para esa escuela el aval académico de la Dirección General de Extensión Universitaria de la USAC.

En el Plan Estratégico 2013-2017 la UNAMG se autodefinió como herramienta política de lucha, integrada por sujetas sociales diversas que partiendo del feminismo y el pensamiento político de izquierda interpretan la realidad de manera integral para transformarla. En ese texto reiteraron la formación desde y para las mujeres “como eje estratégico a reforzar, no sólo desde las lideresas sino desde las bases en las comunidades para la construcción de un verdadero movimiento de mujeres feministas comunitarias” (UNAMG, 2016). En ese marco desarrollaron un primer diplomado de educadoras populares feministas.

Considerando el valor simbólico y social que para las mujeres representa un reconocimiento de sus aprendizajes por parte de la universidad pública, a partir del 2017 los diplomados y cursos de la UNAMG fueron avalados académicamente por el Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

3.5.1 El contexto de la formación. Chimaltenango

Para analizar la propuesta pedagógica de la UNAMG se eligió el departamento de Chimaltenango considerando los siguientes criterios: a) Con este territorio la organización está vinculada desde sus orígenes. b) Su trabajo contó por algunos años con el respaldo de una sede regional en la cabecera departamental. c) Registró de manera consecutiva la participación de mujeres provenientes del área en 15 procesos del 2004 al 2018, realizados en alguno de sus municipios o en departamentos cercanos según las diversas modalidades implementadas.

Tabla 18 UNAMG trayectoria procesos formación con sede y/o cobertura Chimaltenango 2000-2017

Año	Participantes/ Modalidad	Cobertura
2004 2005	Proceso de formación en salud mental y derechos humanos de las mujeres con mujeres sobrevivientes de violencia sexual en coordinación Consorcio Actoras Cambio	Chimaltenango, Huehuetenango y Puerto Barrios
2005 2006	Procesos de formación control de presupuesto municipal con enfoque de género para la incidencia de las mujeres en los COMUDES	Sololá, San Lucas Tolimán, Izabal, Puerto Barrios, Chimaltenango, San Martín Jilotepeque y Patzún
2006 2007	Escuela de formación para lideresas jóvenes en coordinación con SEFCA	Chimaltenango, Izabal, Alta Verapaz, Quetzaltenango y Guatemala
2007	Derechos humanos de las mujeres organizado como parte del Consorcio Actoras de Cambio	Huehuetenango, Chimaltenango y Puerto Barrios
2007 2008	Promoviendo la ciudadanía de las mujeres jóvenes guatemaltecas a través de la comunicación	Chimaltenango, Quetzaltenango
2007 2011	Mujeres ejerciendo sus derechos a favor de la participación democrática	Chimaltenango, Quetzaltenango, Sololá, Guatemala y Puerto Barrios
2008	Fortalecimiento de procesos para la incidencia política de las mujeres en los consejos comunitarios y municipales de desarrollo en redes estratégicas municipales	Quetzaltenango, Sololá, Guatemala, Chimaltenango e Izabal
2008 2009	Proceso de formación sanación: de víctimas de violencia sexual a actoras de cambio	Huehuetenango, Chimaltenango e Izabal
2009	Sensibilización de las y los jóvenes para la prevención de la violencia de género a través de formas alternativas de expresión	Guatemala y Chimaltenango
2009	Promoviendo la participación ciudadana y políticas de las mujeres	Quetzaltenango, Sololá, Guatemala, Chimaltenango e Izabal
2010 2011	Empoderamiento de las mujeres a favor de la justicia con mujeres sobrevivientes de violencia sexual	Huehuetenango, Chimaltenango y Puerto Barrios
	La violencia sexual contra las mujeres jóvenes como un continuum en sus vidas	Guatemala y Chimaltenango
	Escuela fortalecer para empoderar	Sololá, Guatemala, Quetzaltenango, Chimaltenango, Chimaltenango, Huehuetenango, Izabal y Alta Verapaz
2010 2012	Mujeres ejerciendo ciudadanía en busca de justicia económica	Sololá, Chimaltenango
	Mujeres comunitarias fortaleciendo sus procesos organizativos para su participación ciudadana y política	Quetzaltenango, Sololá, Guatemala, Chimaltenango e Izabal
	Participación política y ciudadano de las mujeres y sensibilización social para la justicia transicional y una vida libre de violencia	Huehuetenango, Quetzaltenango, Sololá, Chimaltenango y Puerto Barrios
2013 2014	Diplomado educadoras populares feministas	Chimaltenango, Puerto Barrios y Guatemala
2017 2018	Diplomado educadoras populares feministas con aval académico del IUMUSAC	Chimaltenango, Puerto Barrios y Guatemala

Fuente: Elaboración propia en base a Sánchez (2014), Tabla de procesos formativos UNAMG 2000-2014 y diseños curriculares UNAMG (2014-2017).

Chimaltenango está organizado en 16 municipios. Corresponde a la región central de Guatemala. La cabecera departamental dista a 54 kilómetros de la ciudad capital. El Instituto Nacional de Estadística (INE) reportó en 2013 que las mujeres constituían el 51% de sus 648,615 habitantes. La mayoría de su población comprendía entre los 0 a 29 años. A partir de los 65 años existían 169 mujeres por cada 100 hombres de la misma edad. 50.8% de la población residía en el área urbana. Es de los departamentos con mayor población autoidentificada como indígena (78%), mayoritariamente hablantes del idioma maya kaqchikel.

La edad promedio de casamiento fue de 25 años en el caso de los hombres y de 23 en el caso de las mujeres. Ocho de cada 10 parejas adoptaron el régimen de comunidad de gananciales, lo que significa que el patrimonio adquirido durante el matrimonio, de manera individual o en pareja, será repartido en partes iguales en caso de divorcio. Los registros oficiales no contabilizaron las uniones de hecho, que siguen siendo una práctica común.

La tasa global de fecundidad fue de 3.2. El 14% de nacimientos correspondió a mujeres menores de 20 años. Los centros hospitalarios atendieron el 60% de partos. La población trabajadora en relación de dependencia con cobertura del IGSS representó apenas el 1% del total nacional en el Programa de invalidez, vejez y sobrevivencia (IVS) y en el Programa de enfermedad, maternidad y accidentes (EMA). La principal causa de muerte fue la neumonía asociada a factores ambientales.

La criminalidad también afectó la vida de la población. Entre 2009 al 2013 los hombres fueron los sospechosos de cometer nueve de cada 10 hechos delictivos según la Policía Nacional Civil (PNC). El cuerpo representó uno de los espacios de mayor agresión. Los delitos relacionados a la libertad e indemnidad sexual constituyeron el 4%. El reconocimiento médico legal por delitos sexuales fue la tercera razón de solicitudes de dictámenes médicos legales y la agresión sexual la menor.

En ese periodo la violencia intrafamiliar afectó de manera particular a las mujeres. Ellas fueron 9 de cada diez víctimas en los casos denunciados. Reportaron como principales agresiones las psicológicas, físicas y sexuales. Las afectadas fueron mayoritariamente mujeres en edad reproductiva (entre 15 a 44 años).

Las mujeres también vivieron condicionadas por su limitado acceso a la educación. En 2014 la tasa de alfabetismo en personas de 15 años y más fue del 82%, el porcentaje bajó al 77% en el caso de las mujeres. Los hombres contaban con escolaridad de 6 años y las mujeres de 5.4 años (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016).

En medio las limitaciones que han caracterizado a Chimaltenango, Flora Otzoy Cotzal e Irma Odilia Otzoy Colaj egresaron como las primeras mujeres indígenas graduadas de la USAC, en 1976 como médica cirujana y en 1985 como cirujana dentista, respectivamente (Borrayo, 2008).

El acelerado crecimiento demográfico, la falta de ordenamiento del uso del suelo, las bajas temperaturas y la ubicación geográfica de Chimaltenango cercana a tres volcanes activos provoca altos riesgos. Pérdida de vidas humanas, destrucción de la red vial, viviendas, áreas de cultivo, fuentes y sistema de distribución de agua fueron el saldo del terremoto registrado en el municipio de Pochuta (1991), la erupción del volcán de Pacaya y la tormenta tropical Agatha (2010). La sequía provocada por canículas prolongadas de 2014 y 2015 afectaron los principales cultivos base de la alimentación local –maíz y frijol (Pérez Zamora, 2016).

Los aspectos anteriores repercuten en la economía local. Además, su cercanía al área metropolitana provoca desplazamientos diarios de amplios sectores para generar sus ingresos. La Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI, 2014) evidenció que 28% de la población trabajaba por cuenta propia o en una empresa familiar dedicada al comercio. Las mujeres representaron el 59% de la población remunerada no agrícola. Entre la población ocupada 28% no contaba con salario, contrato, seguridad social, bono 14, prestaciones ni horas extras.

La población ocupada sin salario y en pobreza extrema (23.4%) se concentró en el área rural y afectó preponderantemente a la población indígena. En tanto, la pobreza alcanzó el 66%, seis puntos en relación a la registrada en 2006.

Las exclusiones de la población están vinculadas a la historia de este territorio marcado por la invasión de los españoles, quienes decidieron fundar la primera capital del Reino de Guatemala -la ciudad de Santiago de los Caballeros- en Iximché. Desde entonces, los despojos de tierras a la población indígena y las luchas por el control político administrativo provocan represión, muertes y profundas desigualdades sociales acrecentadas por el terremoto de 1976 y el conflicto armado interno. Durante los años más violentos funcionaron destacamentos militares y se registraron masacres en varios de sus municipios (Ramírez Roldán, 2007).

En ese contexto la participación de las mujeres cobró relevancia. Ana María Xuyá Cuxil fue la primera mujer indígena (maya kaqchikel) electa como diputada, ganó la curul por el partido Democracia Cristiana para representar a su distrito en el periodo legislativo 1986-1991.

Mujeres indígenas y rurales crearon en 1988 la Coordinadora Nacional de Viudas de Guatemala (CONAVIGUA), espacio pionero destinado a buscar a sus familiares desaparecidos en el conflicto armado interno, denunciar violaciones a derechos humanos y promover el desarrollo integral de las mujeres particularmente rurales.

Rosalina Tuyuc Velásquez (maya kaqchikel), cofundadora de CONAVIGUA y con el respaldo de la organización, resultó electa diputada en lista nacional por el Frente Democrático Nueva Guatemala (FDNG). En 2004 fue nombrada directora del Programa Nacional de Resarcimiento. Sus aportes a la paz fueron reconocidos con el Premio de la Fundación Niwano en 2012. A la fecha sigue integrando la junta directiva de CONAVIGUA. Para ese primer periodo legislativo post firma Acuerdos de Paz (1997-2000) también fue electa Aura Marina Oztzy Colaj (maya kaqchikel) como diputada distrital por el FRG; mantuvo la curul por dos periodos más (2000 al 2008).

En 2011 postularon para ser electas al distrito electoral de Chimaltenango 21 mujeres frente a 31 hombres (Vásquez, Galicia & Monzón, 2013, p.71).

Delia Emilia Alvarado Bac de Monte fue electa diputada por lista nacional en 2008 por la UNE y en 2016 por Alianza Ciudadana. Ese año fueron electas diputadas distritales Edna Azucely Soto Juárez de Kestler por el partido TODOS y Eva Nicolle Monte Bac por el partido Líder, electa concejal segunda de la municipalidad de El Tejar en 2012.

Laura Petrona Reyes Quino (maya k'iche'), originaria de Tecpan, docente universitaria, abogada y notaria en 2011 se convirtió en la primera mujer indígena postulada como candidata a la vicepresidencia por el partido CREO.

En el gobierno local las mujeres también registran participación activa. María Amparo Salam fue electa alcaldesa de Acatenango durante el gobierno de facto de Ríos Montt y en 2003 Prudencia Yax Cutzal como concejala tercera de San José Poaquil (Ramírez, 2007). Ese año Enma Beatriz Figueroa Zelada resultó electa como alcaldesa de Yepocapa por el FRG. La participación de las mujeres en las corporaciones municipales alcanzó el 11% en 2007 (González & Vásquez, 2010). En 2011 se postularon 9 candidatas a alcaldesas (Vásquez, Galicia & Monzón, 2013). En 2015 de 1,459 candidaturas a corporaciones municipales 224 correspondieron a mujeres (15%) según Santacruz (2016, p.58), inscritas mayoritariamente en Comités Cívicos Electorales.

El porcentaje de mujeres empadronadas aumentó en los últimos procesos electorales y su proporción en relación a los hombres. Un alto porcentaje de mujeres adquirió esa condición sin el respaldo de la lectoescritura.

Tabla 19 Evolución nivel de empadronamiento mujeres en Chimaltenango 2003-2015

Año	Mujeres empadronadas alfabetas	Hombres empadronados alfabetas	Mujeres empadronadas analfabetas	Hombres empadronados analfabetas	Total
2003	49,821	75,739	33,082	22,512	181,154
2015	117,714	115,580	41,278	17,029	291,601

Fuente: Elaboración propia en base a padrón electoral Tribunal Supremo Electoral (2003 y 2018).

Paralelo a los procesos electorales, la participación ciudadana de las mujeres en Chimaltenango cobró relevancia en la década de los noventa alrededor de las actividades reivindicativas por los 500 años de la invasión a América y la postulación de Rigoberta Menchú Tum (maya k'iche') como Premio Nóbel de la Paz. Post Acuerdos de Paz destacaron espacios organizados alrededor de derechos humanos específicos de las mujeres, particularmente por el derecho a vivir libres de violencias y la justicia transicional, y desde identidades específicas como el caso de las mujeres trabajadoras en maquila, un área productiva de auge en el departamento.

De manera paralela, otras mujeres abrieron brechas en espacios inéditos como cantautoras (Sara Curruchich), intérpretes en orquestas locales, la pintura (el Grupo de Mujeres Indígenas Kaqchikeles Pintoras de Comalapa); la creación de organizaciones dedicadas a la sanación, como el Grupo de Mujeres Mayas Kaqla, y la producción de académicas mayas desde estudios críticos sobre las opresiones.

Entre las académicas destacan las doctoras en antropología social Emma Chirix, autora del libro *Ru rayb'äl ri qach'akul Los deseos de nuestro cuerpo* (2010), y Aura Cumes, especializada en investigaciones sobre mayanización, mujeres indígenas, patriarcado y colonialidad.

3.5.2 Fin y fundamentos

La experiencia de casi tres décadas de trabajo le ha permitido a UNAMG consolidar un discurso sobre las intencionalidades de sus procesos de formación orientados por una ética y objetivos políticos críticos. Este segmento perfila los fundamentos de su propuesta pedagógica considerando aspectos filosóficos, políticos, epistemológicos, teóricos y metodológicos (Maceira, 2006, p. 205), según las voces de las facilitadoras abordadas en este estudio y la revisión de documentos institucionales en diálogo con fuentes teóricas.

Asume la educación desde una perspectiva política ideológica. La define como procesos sistemáticos alternativos a los modelos de pensamiento único impuestos por el modelo neoliberal; espacios dinámicos reflexivos de fortalecimiento de herramientas teórico conceptuales y políticas que conlleven a las mujeres a interpretar la realidad, ejercer su ciudadanía, desarrollar prácticas políticas emancipadoras y de transformación de sí mismas, sus espacios próximos y la sociedad.

Tiene como propósito fortalecer las capacidades de las mujeres, incidir en el cambio de mentalidades, actitudes y prácticas construidas socioculturalmente a partir de relaciones desigualdad de poder y opresión genérica, producto de una cultura patriarcal, persiguiendo principalmente la búsqueda de autonomía, toma de decisiones y la incidencia de las mujeres en la vida personal, familia, comunidad y entorno (Sánchez, 2014, p.11). En consecuencia, forma para el pensamiento crítico, empoderamiento personal y colectivo, la organización, el liderazgo de las mujeres y su incidencia política.

Promueve un modelo de sociedad con justicia como finalidad del estado de derecho, equitativa, democrática, con relaciones de género basadas en la igualdad, donde la participación política y ciudadana de las mujeres cuente con condiciones para el ejercicio pleno de derechos humanos así como la transformación de las relaciones y estructuras de poder (Asencio & Valenzuela, 2007; UNAMG, 2017).

La formación de UNAMG consideró a las mujeres con capacidades de constituirse en sujetas sociales, con conciencia de género, clase y etnia con conocimiento de los derechos humanos, y en sujetas políticas. Su perspectiva ética la orientó a la igualdad social, la equidad, el respeto a la laicidad, la diversidad cultural, la sororidad, la resistencia y la reivindicación de que lo personal es político -consigna sintetizadora de los planteamientos del feminismo de los sesenta.

3.5.2.1 Fundamentos teóricos

La consolidación organizativa de UNAMG tuvo un correlato en la constitución de lo que nombran su *pedagogía crítica entre compañeras*: “compartimos saberes, nos reconocemos mutuamente y construimos juntas nuevas propuestas de vida que aportan a procesos de concienciación para la emancipación y empoderamiento”, fundamentadas en el pensamiento feminista y el pensamiento de izquierda.

a) El género. En el discurso pedagógico manifiesto reiteraron la categoría de género, interpretada por UNAMG como:

Una categoría social que se refiere al conjunto de ideas, valores, roles, talentos, rasgos de temperamento, carácter e inclinaciones que se asigna socialmente a cada sexo. [...] El género se basa en la diversidad sexual, pero no es inherente a la naturaleza. Es producto de un complejo proceso histórico, que implica el aprendizaje de las costumbres y las normas de conducta que culturalmente se considera propias para cada sexo, las cuales son transmitidas de generación en generación en el seno de la familia y a través de otras instituciones (Morales, Herrera & Caxaj, 2009, p.2).

Las facilitadoras reconocieron que ponderaron categorías de corrientes del feminismo de la igualdad como la ciudadanía de las mujeres, los derechos de las mujeres, la violencia de género y el *empoderamiento*. UNAMG la definió como procesos “que podemos recorrer como mujeres, a través de distintos espacios en la vida y desde nuestra diversidad”; para crear poder como recurso de transformación desde subjetividades con “autonomía psicológica, económica, política, el control de nuestros cuerpos y decisiones de vida. Implica conocimientos y habilidades” (2016, pp. 71-72) que permitan a las mujeres abrirse espacios y tener representatividad política para la transformación social.

Del feminismo liberal retomó la categoría *acciones afirmativas*, para que el reconocimiento formal de la igualdad se concretará en acciones de superación de la exclusión de las mujeres en la participación ciudadana y política, y estrategias como marchas en el espacio público y la producción de medios de comunicación.

Retomó el análisis marxista del poder desde la perspectiva del feminismo socialista al ubicar el impacto del *patriarcado* en las opresiones que viven las mujeres no solo por su condición de clase sino también por su sexo y raza, sostenidas por el capitalismo con el trabajo reproductivo de las mujeres (De León Alvarado y López, 2010) expresado en la *triple jornada* que resulta del trabajo derivado de los roles de género reproductivos, productivos y sociales.

La *sexualidad*, categoría posicionada por el feminismo marxista, fue abordada por UNAMG desde las vivencias de violencia sexual de las mujeres, el continuum de la violencia y desde los derechos sexuales y reproductivos. Desde la óptica del feminismo radical promovió la organización de las mujeres como vía de posicionamiento autónomo de sus propias agendas reivindicativas.

En el discurso de la formación de la UNAMG también están presentes corrientes del feminismo postcolonial. Del feminismo comunitario aplicó la categoría *comunidad*, explicada por Paredes -aymara boliviana-, como “un grupo de mujeres y hombres que construyen una identidad común, como espacio para el cuidado de la vida y desde ahí poder pensar la realidad que viven” (2008, p. 8), desde cuerpos sexuados, con memorias de opresión y resistencia en tiempos situados.

Cabnal, feminista comunitaria xinka de Guatemala, explica que asumir la corporalidad individual como territorio propio e irrepetible, donde se concreta la existencia del ser y el estar en el mundo, permite entender su relación con la tierra como el espacio concreto donde se manifiesta la vida de los cuerpos.

El *cuerpo* es un territorio en disputa por el patriarcado, porque este sistema de opresión se sostiene en el control del cuerpo de las mujeres. Así puede entenderse como las amenazas históricas a los recursos naturales de los pueblos indígenas impactan la situación y condición de las mujeres indígenas (Paredes, 2016) exacerbadas por el *entronque patriarcal*, el resultado de juntarse las opresiones de género de las culturas precoloniales con las de los colonizadores como lo identifica el feminismo comunitario.

En esa línea, UNAMG retomó la categoría *territorio cuerpo tierra* para visibilizar la violencia sexual contra las mujeres como herramienta de control sobre ellas y sus comunidades desde la invasión española, continuada en el conflicto armado interno y presente en los despojos extractivistas. Plantearon así, una mirada interseccional de los sistemas de opresión.

b) Educación popular y pedagogía popular feminista. “En la formación que hacemos hay una esencia de Freire sobre todo porque retomamos su posicionamiento del análisis de clase” (Alejandrina Cano, entrevista 2018). La UNAMG, desde sus primeros años de trabajo educativo aplicó la categoría *pueblo* para referirse a los sujetos de opresión y a su potencial de construir propuestas liberadoras. Con el tiempo, detectaron que las mujeres no eran visibles en esa perspectiva.

Claudia Korol, desde el feminismo latinoamericano, nos permitió ver que la educación popular desde Paulo Freire tiene una pata coja, porque a la educación del pueblo le falta la visión de las mujeres. Entonces, UNAMG emplea el término educación popular feminista para dejar en claro que además de que estamos con el pueblo estamos hablando desde las mujeres (Julia Luch, entrevista 2018).

A partir de ahí, la UNAMG construyó un camino a la interlocución entre experiencias de diversas resistencias, a las opresiones, convertidas en puentes por los que transitan de ida y vuelta palabras, gestos, críticas y abrazos capaces de romper lógicas patriarcales en aras de producir libertad. En palabras de Korol (2007) una pedagogía que permita a las mujeres volverse sujetas de su propia marcha, “de su rumbo, de la renovación de sus metas y de las formas y ritmos” elegidos para caminar (p. 17).

En el discurso pedagógico de UNAMG predominaron categorías de la teoría de género “para analizar las relaciones de jerarquía y desigualdad entre hombres y mujeres expresadas en opresión, injusticia, subordinación, además de discriminación mayoritariamente hacia las mujeres” (Morales, Herrera & Caxaj, 2009, p.2). Y en su aspiración en la configuración de las mujeres de los diferentes pueblos como *sujeto político*, es decir con capacidad de (re)construir su autoestima y autonomía, (re)identificarse, autonombrarse y organizarse desde su propia subjetividad, cosmovisiones ancestrales y de manera sororaria.

3.5.2.2 Fundamentos epistemológicos

La UNAMG generó conocimiento por medio de claves epistemológicas feministas aplicadas a la educación no formal, como las clasificó Díaz (2011).

a) Visibilización. La formación evidenció aspectos silenciados, ocultos o desapercibidos sobre las bases de los sistemas de opresión: La heterosexualidad para dominar el cuerpo de las mujeres y el sistema dicotómico utilizado para jerarquizar y asignar roles que valoran de manera diferenciada y desigual los cuerpos y las vidas.

b) Desnaturalización. La formación ofreció argumentos para desmontar la naturalización de la situación de las mujeres como inherentes a su condición de género. Planteó el origen de las opresiones como proceso de acumulación fundado en la expropiación y mercantilización del cuerpo de las mujeres así como la acumulación de bienes.

A partir de esas premisas introdujeron el abordaje de la violencia como un continuum en todos los ámbitos y ciclos de vida de las mujeres a lo largo de la historia. Promovieron la desmercantilización y descolonización de la vida por medio de lo que Korol (2017) ubica como la desnaturalización del individualismo, la competencia, las jerarquías y el autoritarismo.

c) Historización. Analizar la situación, condición y posición de las mujeres en términos de procesos estuvo presente en la formación para comprender sus dinámicas de continuidad, matices y cambio. Además, para reconocer creaciones, aportes y reivindicaciones de las mujeres en el devenir histórico. Asumirse como sujetas presentes en la construcción de la sociedad permitió a las mujeres resignificar sus potencialidades de transformación de la propia vida, las de otras mujeres y el entorno.

d) Reflexividad. La formación propició el pensamiento analítico colectivo sobre como las ideas hegemónicas sobre el cuerpo disociado de la persona, la jerarquización, racialización, cosificación e hipersexualización de los cuerpos construyen relaciones de poder. Ubico al cuerpo como el espacio desde el cual habitan las mujeres y se referencian a la tierra como espacio proveedor del sustento material, simbólico y afectivo desde donde viven en relación con los pueblos a los que se autoadscriben y desde donde concretan su proyecto de vida.

Para las mujeres sus aprendizajes surgieron de sus conflictos, vínculos con el manejo de energías desde la cosmovisión maya y los movimientos de defensa del territorio cuerpo tierra.

El cuerpo representó una fuente central de conocimientos en su carácter de *memoria encarnada*, porque sus registros no son recuerdo de lo vivido sino parte de la experiencia vital (Blanco, Egido, Aubinyá & Monserrat, 2010).

El cuerpo es el lugar donde se instalan las opresiones expresadas en miedo, desvalorización e indefensión. Pero, también es un lugar con potencialidades de liberación. Las siguientes expresiones lo reflejan: “no sé leer pero miro y en mi cabeza está todo grabado”, “construimos saberes desde lo vivenciado”, “conocemos nuestra historia para saber de dónde venimos, creer en la palabra de otras mujeres y ponernos en sus zapatos” (Observación participante, 2018).

De manera tal que resignificaron, entre otros aspectos, la sexualidad como dimensión articuladora de la vida y los deseos de las mujeres para salir de mecanismos de control privadores del conocimiento, disfrute y apropiación del cuerpo. La confianza de poder retomar libremente la direccionalidad de la vida y la alianza política entre mujeres alrededor de sus derechos humanos respaldaron la propuesta de saberes colectivos desde y por la emancipación de las mujeres.

3.5.2.3 Fundamentos metodológicos

Para la UNAMG hablar de metodología es referirse a procesos generadores de criticidad por medio de la articulación de temáticas abarcadoras de la realidad en su integralidad, planteadas de tal manera que provoquen dudas, búsquedas y decisiones en relación a las causas estructurales de la desigualdad social.

Analizamos la realidad del lugar donde vivimos para comprender por qué es así y qué podemos hacer para transformarla; no como una cosa mágica sino instalando capacidad crítica desde la comunidad considerando diversas dimensiones de discriminación: ¿por qué nos violentan a las mujeres? ¿Por qué somos pobres? ¿Por qué vivimos así? (Julia Luch, entrevista 2018).

De modo que, la UNAMG diseñó rutas en espiral - de lo personal a lo social y vuelta a lo personal y así sucesivamente- que fueran en sí mismas herramientas a construir con las mujeres en base a preguntas problematizadoras vinculadas a sus vidas: ¿cómo aprendemos las mujeres? ¿cuáles son los efectos de nuestro aprendizaje? ¿cuál es el papel de la acumulación en el origen de las opresiones?, ¿cómo interactúan los sistemas de opresión?, ¿cómo vivimos nuestra sexualidad las mujeres? ¿cómo vivimos la heterosexualidad y la heteronormatividad? ¿cuál es la relación entre el territorio cuerpo tierra y nuestro proyecto de vida? (Sánchez, 2014, pp.16-19).

La ruta metodológica también incorporó los siguientes elementos (UNAMG, 2016):

a) Desaprender. Ir a las raíces de las opresiones de las mujeres para desmontar verdades impuestas fue una de las estrategias explicativas de UNAMG para que los actos de violencia y discriminación se ponderaran como dispositivos sistémicos de control y perpetuación de los sistemas de dominación. Establecer paralelismos y similitudes en las historias de las mujeres descolocó de la excepción las situaciones personales y las ubicó como problemas colectivos y demandas sociales. En síntesis, ejercicios para desmontar aprendizajes deshabilitadores de la defensa de derechos.

b) Enfoque de derechos humanos con mirada feminista. Colocó en el centro de los análisis las desigualdades sociales, prácticas discriminatorias sexistas y el injusto reparto de poder. Integró los derechos humanos de las mujeres como derechos humanos que deben incorporarse en planes, políticas y procesos de desarrollo como medio de gobernanza. Posicionó en las mujeres la noción de ser titulares de derecho con capacidades para hacer efectiva las garantías reconocidas a su favor en marcos nacionales e internacionales.

c) Procesos en cascada. Actividades de multiplicación de la formación entre mujeres, coordinaciones y participación en movilizaciones sociales para visibilizar la agenda de las mujeres sustentaron los procesos. De forma tal que, las mujeres confiaran en sus capacidades, construyeran liderazgos compartidos y rompieran con la lógica vertical de la participación, los saberes y el ejercicio del poder.

En suma, ese intercambio que moldea la visión y estrategias formativas y organizativas de las mujeres y los pueblos a los que se autoadscriben, las facilitadoras de la UNAMG la nombraron *educación popular feminista* sintetizada en el lema “el camino hacia la libertad de las mujeres es estudiar y participar”.

3.5.3 Sujetos

Este apartado presenta a las sujetas protagónicas de la acción educativa de los procesos de formación de UNAMG –quien forma y a quien se forma-. La organización las identificó como *facilitadoras* y *participantes* con ámbitos específicos de acción, entendidos no como compartimientos estancos sino como identidades en construcción dinámica, rotativa y dialógica como lo evidenciaron sus relatos. Incluye una caracterización general de las mujeres que a lo largo de los años hicieron parte de los procesos de formación. En tanto, el perfil, motivaciones y posición de género de las participantes y facilitadoras involucradas en este estudio son presentadas de manera detallada incluyendo sus propias voces.

3.5.3.1 Las participantes

Las mujeres han sido las protagonistas de la formación de UNAMG en Chimaltenango. Involucró a lo largo de 18 años a mujeres jóvenes y adultas, mayoritariamente autoidentificadas indígenas, muchas de ellas bilingües en español y el idioma maya kaqchikel, residentes en zonas urbanas y rurales de los diferentes municipios del departamento. Retomando a Pereira (2016) pueden catalogarse como *mujeres marginales* por su limitado acceso al ejercicio de derechos sociales y políticos. En general con niveles mínimos de escolaridad, entre las adultas mayores participaron algunas analfabetas. Fueron pocas las mujeres con habilidades de lectoescritura en su idioma materno maya. Económicamente subsistían de los ingresos generados desde sus casas en labores como la artesanía, los tejidos y el comercio.

Las jóvenes contaron con estudios de nivel medio y excepcionalmente con estudios universitarios. Ante la falta de oportunidades de empleo, muchas se dedicaron a la economía informal. Las asalariadas en organizaciones sociales fueron la excepción.

Las experiencias de vida de las mujeres influyeron en su motivación para participar en la formación política de UNAMG. Se integraron desde su condición de sobrevivientes de violencia sexual, sobrevivientes directas de la represión y la desaparición de familiares a causa del conflicto armado interno, desde su rol de lideresas y mujeres organizadas en espacios comunitarios, en redes a nivel municipal y en el sistema de Consejos de Desarrollo Urbano y Rural.

Las posibilidades de las mujeres de ingresar y permanecer en la formación estuvieron marcadas por situaciones de empobrecimiento y por condicionantes de género como la viudez, ser jefas de hogar, afrontar divorcios, ser madres solas y ser madres de menores en edad escolar. Ser madres esposas significó uno de sus principales cautiverios, como nombra Lagarde (2006) al estado de las mujeres en el mundo patriarcal que las priva de “autonomía vital, de independencia para vivir, del gobierno sobre sí mismas, de la posibilidad de escoger y de la capacidad de decidir sobre los hechos fundamentales de sus vidas y del mundo” (p. 37).

UNAMG se propuso que estas mujeres se asumieran sujetas sociales y sujetas políticas, que desde sus diversidades, interpelaran críticamente su realidad para transformarla organizadamente desde su accionar político articulado con otros movimientos sociales a nivel nacional e internacional (Sánchez, 2014). Y que pasaran de ser víctimas pasivas a ser sujetas de su propia historia.

Para este estudio fueron entrevistadas cinco participantes en diversos procesos de formación de UNAMG. Mujeres entre 33 a 63 años, originarias y residentes de Tecpán, San Martín Jilotepeque y Patzún, católicas y una evangélica. Bilingües en español y kaqchikel, tres escribían en su idioma materno maya, una de ellas con estudios a nivel técnico avalado por la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala.

Las dos mujeres de la tercera edad entrevistadas estaban casadas, tenía cuatro y cinco hijos respectivamente de entre 20 a 41 años. Afrontar la violencia intrafamiliar y el machismo influyó en su ingreso a la formación. “Mi esposo me abandonó por otra mujer. Esa experiencia de quedarme sola con mis hijos me motivó a participar en las charlas y diplomados para salir adelante” (Entrevistada 4, UNAMG).

Las dos adultas jóvenes eran solteras, apoyo económico de su madre y hermanos menores. Contaban con una carrera universitaria en trabajo social y profesorado en comunicación y lenguaje. Su condición de género - etnia y la pobreza del contexto representaron para ellas un *suelo pegajoso* (Género y Economía, 2009), una adhesividad que les impidió liberarse de las tareas de cuidado y las enfrentó a situaciones emocionales - familiares conflictivas limitadoras de su desarrollo laboral.

Todas trabajadoras por cuenta propia desde su hogar, y como una excepción en su propio local, elaborando y vendiendo tejidos de telar, manualidades, como promotoras de salud y facilitadoras de procesos organizativos comunitarios.

La experiencia previa en organizaciones locales formó parte de sus trayectorias. “En el diplomado nos pidieron hacer réplicas. Como ya tenía mi grupo... me animé a ir” (Entrevistada 5, UNAMG). El dialogo con el contexto también delineó sus intereses. “Estoy basándome en las necesidades que viven grupos de mujeres vulnerables en el espacio donde me muevo. Para mí es motivante apoyarlas con los conocimientos que obtengo” (Entrevistada 1, UNAMG). La motivación de formarse adquirió sentidos éticos - sororidad y transgresión- “hacer la diferencia y construir fuerza de mujeres” (Entrevistada 2, UNAMG).

3.5.3.2 Las facilitadoras

Las mujeres con la responsabilidad de educadoras en los procesos de formación de UNAMG se autonombraron como facilitadoras porque, como lo explicó Alejandrina Cano (entrevista 2018), “facilito ciertos elementos que nos ayuden en la formación entre mujeres, no educo desde una manera tradicional”. Esa forma alternativa de posicionarse como sujetas activas en el acto educativo contiene elementos éticos particulares. Para Floridalma Itzol “es una responsabilidad de doble dirección. Tiene que existir coherencia con el mensaje que comparto y mis actitudes así como lo que aprendo de las demás” (entrevista 2018). Julia Luch recalcó “formamos conciencia. Por eso estamos siempre leyendo, tratando de saber más. Eso es lo que me da la fuerza de decir si se puede formar para cambiar” (entrevista 2018).

A partir de la creación de la Escuela Silvia Gálvez introdujeron la categoría de facilitadora popular feminista y desde 2013 la de educadora popular feminista. En la documentación revisada no consignaron las razones de estos cambios.

Las facilitadoras desempeñaron diversas funciones según el cargo asignado en la estructura organizativa y los proyectos financieros de los procesos de formación. Generalmente formaban parte del personal de UNAMG.

Excepcionalmente contrataron a mujeres profesionales vinculadas a la organización para facilitar talleres específicos. Ellas compartían con las participantes la edad, estar organizadas y vidas condicionadas por la interseccionalidad de las opresiones. En algunos casos también compartían la misma identidad indígena, ser mayahablantes y pertenecer a familias afectadas directamente por el conflicto armado interno.

Las facilitadoras también contaban con liderazgos de reconocida trayectoria a nivel comunitario, local e incluso nacional por su incidencia política a favor de los derechos humanos de las mujeres y su participación directa en la mesa de negociaciones de la paz. Ese fue el caso de Luz Méndez, la única mujer en el equipo político diplomático de URNG.

La mayoría de facilitadoras, a diferencia de las participantes, contaban con estudios universitarios, formación política de años, trayectorias laborales en organizaciones sociales en áreas rurales y urbanas, experiencias de participación como candidatas a cargos de elección popular.

Tabla 20 UNAMG Responsables de formación con sede y/o cobertura Chimaltenango 2000-2017

Año	Participantes/ Modalidad	Responsable
2000-2001	Escuela de capacitación y formación de lideresas para la construcción del desarrollo comunitario con equidad de género	Luz Méndez, Consuelo Esquivel, Paola González y Evelyn Belloso
2004-2005	Proceso de formación en salud mental y derechos humanos de las mujeres con mujeres sobrevivientes de violencia sexual en coordinación Consorcio Actoras Cambio	Luz Méndez y Consorcio Actoras de Cambio
2005-2006	Procesos de formación control de presupuesto municipal con enfoque de género para la incidencia de las mujeres en los COMUDES	
2006-2007	Escuela de formación para lideresas jóvenes en coordinación con SEFCA	Ada Valenzuela y Jeannette Asencio
2007	Derechos humanos de las mujeres organizado como parte del Consorcio Actoras de Cambio	Luz Méndez
2007-2008	Promoviendo la ciudadanía de las mujeres jóvenes guatemaltecas a través de la comunicación	
2007-2011	Mujeres ejerciendo sus derechos a favor de la participación democrática	
2008	Fortalecimiento de procesos para la incidencia política de las mujeres en los consejos comunitarios y municipales de desarrollo en redes estratégicas municipales	
2008-2009	Proceso de formación sanación: de víctimas de violencia sexual a actoras de cambio	
2009	Sensibilización de las y los jóvenes para la prevención de la violencia de género a través de formas alternativas de expresión	Alejandrina Cano y Carmelita Chonay
2009	Promoviendo la participación ciudadana y políticas de las mujeres	Francisca Pérez
2010-2011	Empoderamiento de mujeres a favor de la justicia con mujeres sobrevivientes de violencia sexual	Jeannette Asencio, Norma Herrera, Carmelita Chonay y Alejandrina Cano
	La violencia sexual contra las mujeres jóvenes como un continuum en sus vidas	
	Escuela fortalecer para empoderar	
2010-2012	Mujeres ejerciendo ciudadanía en busca de justicia económica	Petronila Bocel, Fermina Chiyal y Carmelita Chonay
	Mujeres comunitarias fortaleciendo sus procesos organizativos para su participación ciudadana y política	
	Participación política y ciudadano de las mujeres y sensibilización social para la justicia transicional y una vida libre de violencia	
2013-2014	Diplomado educadoras populares feministas	Alejandrina Cano
2017-2018	Diplomado educadoras populares feministas	Alejandrina Cano y Flordalma Itzol

Fuente: Elaboración propia en base a Sánchez (2014), Tabla de procesos formativos UNAMG 2000-2014 y diseños curriculares UNAMG (2014-2017).

Las facilitadoras abordadas en este estudio tenían entre 25 a 40 años, una de ellas maya kaqchikel residente en Chimaltenango. Todas se asumían feministas. Su formación universitaria provenía del trabajo social, la administración de empresas y la pedagogía especializada en derechos humanos y cultura de paz. Dos de ellas graduadas a nivel de licenciatura y una de ellas con cierre de pensum además de formación sobre género, feminismos y educación popular.

Sus experiencias laborales provenían de ámbitos relacionados a la organización comunitaria, participación ciudadana y formación política con mujeres con poblaciones rurales, urbanas e indígenas de diversas regiones del país. Las tres eran el principal sustento de sus hijos e hijas menores de edad y en otro caso de su progenitora. Residían en espacios urbanos. En promedio, laboraban desde hace diez años en UNAMG, interrumpidos por intervalos de tiempo dedicados a la crianza de los primeros años de vida de sus hijos e hijas y/o al trabajo en otras organizaciones sociales.

Las facilitadoras se asumían como defensoras de derechos humanos particularmente de las mujeres, pueblos indígenas y juventudes. Compartían sus responsabilidades laborales con sus tareas como socias y directivas de UNAMG, con la militancia en partidos de izquierda, organizaciones comunitarias y organizaciones de mujeres.

Alejandrina Cano, la más joven de ellas, fue candidata a concejal de la Municipalidad de Guatemala por URNG en 2009. Floridalma Itzol fue delegada ante el Sistema de Consejos de Desarrollo Urbano y Rural desde el nivel comunitario hasta el nacional. Julia Luch trabajo con mujeres artesanas y migrantes en Canadá y Costa Rica. La identidad de estas mujeres como facilitadoras derivó de sus procesos de vida.

En la Alianza Política Sector de Mujeres empezó mi caminar. Hice tres años en la formación de facilitadoras populares con réplicas en nuestros municipios. Eso me fortaleció. Me apasiona ser facilitadora. Como resultado del proceso que vivimos surgió nuestra crítica sobre la invisibilidad de las jóvenes y las mujeres indígenas. Entonces, mujeres indígenas hicimos un módulo sobre mujeres indígenas como complemento al módulo pedagógico de esta escuela. (Floridalma Itzol, entrevista 2018).

Alejandrina Cano recordó: “Yo pasé por todas las escuelas de jóvenes desde que entré a UNAMG como voluntaria”. Una experiencia similar vivió Julia Luch quien ingresó a la organización después de realizar su tesis ahí. Las historias de rebeldía ante las opresiones entretejieron sus deseos por educar desde y para la transformación social.

Las mujeres que formamos parte de estos espacios no encajamos en la sociedad. No te alineas a lo establecido. Vas buscando caminos propios. [...] Ser formadora para mí ha significado creer que todavía se puede hacer un cambio en la vida de las mujeres (Julia Luch, entrevista 2018). Su experiencia como formadoras en UNAMG tránsito por diversos roles desde responsables de logística de talleres, promotoras de talleres, promotoras regionales y coordinadoras. En paralelo o de manera alterna desempeñaron roles de investigadoras, sistematizadoras, gestoras de proyectos, productoras de programas radiales y televisivos. En los últimos años, UNAMG las vinculó a Alforja Red Mesoamericana de Educación Popular.

Los cambios en las dinámicas de trabajo de UNAMG influyeron en las modalidades de la estructura organizativa de los procesos de formación. En 2006 funcionaban con equipos especializados en los temas centrales de la organización distribuidos en territorios geográficos específicos: programa de participación ciudadana, programa de no violencia y construcción de la paz y programa de justicia económica. “En ese entonces existió una coordinadora de formación que hacía de todo” (Alejandrina Cano, entrevista 2018). En 2011 la regionalización territorial de los procesos implicó a los equipos de cada programa abordar temas de su especificidad con los grupos atendidos por otros programas.

Para garantizar la sostenibilidad de los procesos de formación, ante las crisis financieras, en 2013 retomaron el trabajo por proyectos al frente de una coordinadora en la sede capitalina de UNAMG con apoyo de otras mujeres a nivel local. “La cooperación pedía llamarles promotoras. Nosotras las nombramos promotoras políticas o acompañantes políticas” (Alejandrina Cano, entrevista 2018). Algunas ingresaron a esos roles por su vinculación a UNAMG como participantes en de la formación, les permitió enfrentar condiciones familiares adversas y fortalecer habilidades para desempeñarse como lideresas comunitarias.

Las compañeras se preocupaban por mí. Aún recuerdo como me abrazaba una de ellas y eso me animaba. De niña no tuve afecto. En ese tiempo mi esposo era alcohólico y no se ocupaba de la familia. Como vieron mi necesidad, trabajé un año con UNAMG. Apoyé a la encargada de formación. Citaba a las compañeras, buscaba el local y la alimentación. Hacía informe sobre qué se hizo y qué se habló en los talleres. Me apoyaron bastante, así logré que mi hijo se graduara (Entrevistada 3, UNAMG).

Actualmente son nombradas promotoras regionales, conocen el contexto y cultura de las participantes porque son mujeres indígenas residentes en el área de cobertura de los procesos de formación.

Se pueden comunicar plenamente con las compañeras por hablar los idiomas de las localidades, realizan traducciones durante los talleres, identifican y acompañan a las participantes. Se les piden aportes para aspectos metodológicos y son responsables de lo logístico. Son quienes menos ganan (Alejandrina Cano, entrevista 2018).

La introspección de las facilitadoras reveló otros desafíos como la “conformación de equipos integrados por mujeres mestizas e indígenas” y la necesidad de debates teóricos sobre las categorías utilizadas para nombrar a quienes forma y a quienes están formando como formadoras. Floridalma Itzol (entrevista 2018) refirió que en algunos casos las llaman formadoras populares feministas y en otras educadoras populares feministas. Esta actitud autocrítica evidenció que la deconstrucción requiere vencer el trajín cotidiano para fortalecer el quehacer pedagógico.

3.5.4 Contenidos de aprendizaje

¿Sobre qué se educa en los procesos de formación de UNAMG? Las repuestas provinieron de tres fuentes documentales: sistematización de la Escuela Política Silvia Gálvez (2013-2014), Carpeta pedagógica para el liderazgo de las mujeres (2016) y el diseño curricular del diplomado educadoras populares feministas (2017). La selección consideró la manera estructurada de hacer acopio de la propuesta pedagógica de UNAMG construida durante más de dos décadas, focalizada en los últimos cinco años en la formación de educadoras populares feministas como una estrategia de sostenibilidad a su trayectoria.

Tabla 21 UNAMG Contenidos Escuela Silvia Gálvez con mujeres de Chimaltenango 2013-2014

Módulo	Conocimiento	Habilidades	Valores
Nuestros saberes nuestras raíces	- Efectos de nuestros aprendizajes - Cómo aprendemos las mujeres - Jerarquización de las personas y las relaciones - Roles y etiquetas construidas a partir del pensamiento dicotómico: Funciones, manifestaciones y efectos	- Pautas metodológicas para las réplicas - Metodología desde la educación popular feminista	- Organización para aprendizaje de las mujeres - Transformación de roles asignados
2. Análisis de nuestra historia	- La acumulación: origen de las opresiones - Mi historia de opresiones y resistencias - El entronque patriarcal - La expropiación de nuestros cuerpos como punto de partida del sistema de dominación - La mercantilización de los cuerpos de las mujeres - El sistema económico y la interseccionalidad de los sistemas de opresión - Caracterización de la economía capitalista - Sistema patriarcal y sistema colonial racista - Economía como mecanismos para cuidar y generar la vida, el trabajo como realización creadora - Economía del cuidado	- La historia de las mujeres, la historia de nuestras abuelas, la historia de nosotras mismas, la historia de la mitad del mundo - Guía metodológica para réplicas	- Corresponsabilidad en aprendizajes - La resistencia de las mujeres ante las opresiones
3. Significados políticos de los procesos biológicos de nuestros cuerpos	- Conocer nuestro cuerpo de mujeres - Cómo vivimos nuestra sexualidad las mujeres - Heterosexualidad, heteronormatividad, misoginia - Territorios, territorio cuerpo tierra, explotación-expropiación - Violencia contra las mujeres - Sentir nuestros cuerpos, renombrar las partes del cuerpo, resignificar nuestros cuerpos - Refranes y costumbres como mecanismos de opresión cultural - Sexo, sexualidad, poder y violencia - Subordinación e identidades de género asignadas - Múltiples identidades de las mujeres y relaciones de poder con el antagonico - La conformación del estado, quien lo elige, a quien sirve, cómo está estructurado - sistema democrático, partidos políticos y votaciones - propuestas de las mujeres ante actual modelo de estado	- Teatro del oprimido - El proyecto de vida	- Participación en movimientos por la transformación social

Fuente: Elaboración propia en base a Recuperando la historia de los desaprendizajes (Sánchez, 2014).

Los contenidos de aprendizaje los organizaron para desarrollarse de manera semipresencial en un promedio de nueve a 12 meses. Adoptaron la modalidad de módulos, un promedio tres constituidos por seis a siete talleres de un día y medio a dos. Las diferencias obedecieron a la disponibilidad de recursos y el tiempo de las participantes, considerando que en algunos casos movilizarse de sus residencias a las sedes de la formación les implicaba varias horas entre recorridos a pie y en buses.

Se analizó el diseño curricular de dos procesos de formación. El primero correspondió a la escuela realizada entre 2013 a 2014 con el objetivo de desaprender cargas patriarcales en los conocimientos y prácticas de las mujeres para ampliar su capacidad crítica.

Los ejes de aprendizaje de esa escuela giraron alrededor del análisis interseccional de los sistemas de opresión, sus efectos en los cuerpos de las mujeres y sus relaciones con el poder. Asimismo incluyeron herramientas para reconocer, decodificar y cuestionar como se naturaliza la sumisión como forma de vida de las mujeres. Incorporaron elementos de economía feminista y pensamiento decolonial en relación a las identidades, la cultura y el Estado para entender su posición en entramados jerarquizados excluyentes de lo que consideraran lo otro subalternizado.

El currículo consideró aprendizajes situados en las condiciones históricas de exclusión de mujeres mestizas e indígenas organizadas, mayoritariamente rurales residentes en territorios acotados geográficamente marcados por el conflicto armado interno, con vínculos ya construidos con UNAMG. Dentro del sistema de género prevaleciente posicionaron a las mujeres como sujetas transicionales, es decir mujeres oprimidas en proceso de configurarse como sujetas con identidad ideológica y política con capacidades para emanciparse individual y colectivamente.

El diseño curricular respondió a los criterios planteados por una comisión metodológica integrada por las coordinadoras de los programas participación ciudadana, no violencia y construcción de paz y justicia económica. También contó con aportes de socias y trabajadoras de UNAMG considerando diversas perspectivas derivadas de su articulación con otros movimientos sociales. Constituyó un esfuerzo para dejar un modelo educativo organizado por temas a procesos de concienciación desde fundamentos teórico-metodológicos claramente definidos.

Ese diseño sirvió de referencia para otros procesos pero sufrió modificaciones en función de las características de los proyectos de cooperación, escenarios relacionados a la implementación de los compromisos a favor de las mujeres establecidos en los Acuerdos de Paz y los cambios institucionales derivados de las actualizaciones del plan estratégico de UNAMG.

El segundo proceso analizado fue la escuela realizada por UNAMG entre 2016-2017. Su objetivo fue desarrollar competencias pedagógicas y metodológicas para fortalecer la organización comunitaria, el ejercicio y reivindicación de los derechos humanos de las mujeres en el ámbito local, departamental y nacional.

Esta escuela reunió a mujeres del departamento de Chimaltenango y de departamentos aledaños. Esos factores influyeron en la estructuración y el nivel de profundización de los contenidos para adaptarlos a grupos de mujeres con niveles de escolaridad, formación política, identidades, ocupaciones y trayectorias heterogéneas residiendo en territorios geográficos dispersos.

Tabla 22 UNAMG Contenidos Escuela Silvia Gálvez con mujeres de Chimaltenango 2016-2017

Módulo	Información	Conocimiento	Habilidades	Valores
Marco nacional e internacional de los derechos humanos de las mujeres	- Derechos humanos de las mujeres - Marco nacional e internacional de los derechos humanos de las mujeres mestizas, mayas, garífunas y xincas - Datos útiles sobre situación juventud en Guatemala - La sexualidad y la reproducción son partes integrales de nuestra vida - Derecho a los servicios de salud sexual y reproductivos	- Identidades asignadas de género - Identidades elegidas sujetas, somos diversas - Queremos educación y buena salud - Las mujeres jóvenes nos organizamos - También trabajamos la tierra - Necesitamos trabajo con salarios dignos - Las jóvenes queremos hacer política diferente - Las mujeres jóvenes estudiamos, nos capacitamos, nos formamos, queremos vivir sin violencia, hacemos arte, vivimos el amor - Derecho a planificar y controlar mi cuerpo - Vivir mi sexualidad y mi decisión de reproducción sin violencia, derecho al placer, derecho a la educación sexual y reproductiva, derecho a la intimidad	- Transformando los roles y estereotipos que nos discriminan - Derecho a participar en elaboración de políticas públicas en materia de derechos sexuales y reproductivos	- Valorando nuestras fortalezas y experiencias - Derecho a la igualdad de oportunidades - Derecho a no ser discriminada - Mi cuerpo es mío, yo decido - Decido con quien comparto mi vida y mi sexualidad - Exigimos derechos y asumimos responsabilidades
Las mujeres y nuestro derecho a la participación ciudadana y política	- Liderazgo de las mujeres - Estado o sociedad civil - Mujeres organizadas protagonistas de la historia - Niveles de organización de las mujeres - Agrupación de los derechos humanos - El sistema de consejos de desarrollo en Guatemala y los espacios para las mujeres - Nuestro derecho a la participación ciudadana y política	- El liderazgo de las mujeres desde la cosmovisión maya - Diversidades - Articulación, desarticulación, atomización - Criminalización de los movimientos sociales - Triple jornada - La internalización de la opresión - Discriminación étnica, de clases sociales, de género - Participación de las mujeres en la sociedad patriarcal - Qué tomamos en cuenta a la hora de elegir a nuestras lideresas	- Herramientas liderazgo de las mujeres - Reconociendo problemas de nuestra comunidad - Como se forma una organización de mujeres y su legalización - La oratoria como herramienta para el liderazgo de las mujeres	- Autonomía - El camino es la organización y participación comunitaria de las mujeres - Equidad de género - Empoderamiento de las mujeres
Por nuestro derecho a una vida libre de violencia	- Qué es la violencia contra las mujeres - Tipos de violencia - Ciclo de violencia - Instituciones gubernamentales en defensa de los derechos humanos de las mujeres	- Daños y efectos que causa la violencia contra las mujeres - Violación sexual contra mujeres durante el conflicto armado interno, causas y consecuencias - Nuestro derecho a una vida sin violencia	- ¿Qué podemos hacer para cambiar la situación de violencia que vivimos las mujeres? - ¿Qué hacer para que no vuelva a ocurrir la violencia sexual ocurrida durante el CAI - Conexión con nuestra sabiduría interna para sanar	- Mujeres rompiendo el silencio

Fuente: Elaboración propia en base a Carpeta pedagógica para el liderazgo de las mujeres (UNAMG, 2016).

En el diseño curricular de la escuela de UNAMG del 2016-2017 posicionaron a las mujeres como sujetas plurales –mestizas e indígenas-, marginadas del ejercicio de sus derechos, condicionadas por las violencias con capacidad de convertirse en sujetas políticas con autonomía, actoras de cambio, activas, que hacen historia desde sus rebeldías y resistencias ante los sistemas de opresión. Destacaron como ejes de aprendizaje el análisis estructural de las opresiones que condicionan la vida de las mujeres así como la participación ciudadana de las mujeres alrededor de derechos humanos conculcados –políticos, sexuales y reproductivos, vivir libres de violencia-.

La selección de los contenidos de aprendizaje consideró situaciones históricas de opresión de las mujeres, escenarios post Acuerdos de Paz de participación ciudadana para las mujeres. Las participantes de estas escuelas presentaron mayores rasgos de diversidad. En general no tenían vínculos previos con UNAMG, algunas no contaban con experiencias previas de organización comunitaria ni formación en género en tanto otras se asumían como feministas. Participaron tanto mujeres muy jóvenes como mujeres de avanzada edad, mujeres indígenas rurales y urbanas universitarias, mujeres mestizas de zonas urbanas marginales con bajos niveles de escolaridad y mujeres mestizas urbanas de clase media universitarias.

El currículo de esta escuela recopiló elementos del plan de formación de la primera escuela así como de la experiencia de UNAMG en: a) incidencia política en el Sistema de Consejos de Desarrollo Urbano y Rural. b) Acompañamiento a casos de violencia contra las mujeres. c) Litigio estratégico en casos paradigmáticos de justicia transicional como Sepur Zarco –primer juicio por esclavitud doméstica y esclavitud sexual contra mujeres indígenas maya q’eqchi’ durante el conflicto armado interno. c) El trabajo con juventudes desde el arte y la comunicación.

Los diseños curriculares de las dos escuelas de UNAMG analizados coincidieron en los contenidos desencadenantes, hilo conductor y horizonte de los aprendizajes: Los derechos humanos de las mujeres, el territorio cuerpo-tierra y su relación con los sistemas de opresión -patriarcal, colonialista, racista y el capitalismo neoliberal-, las resistencias política de las mujeres en el devenir histórico además de la construcción de la ciudadanía de las mujeres.

3.5.5 Metodología

Para dar cuenta de la propuesta metodológica de UNAMG en sus procesos de formación se analizaron los diseños curriculares de los diplomados de educadoras populares feministas (2013-2014 y 2017-2018), la observación participante realizada entre 2017 y 2018 así como las valoraciones de las mujeres abordadas dieron cuenta de la propuesta metodológica.

La metodología de UNAMG respondió a “debates más que a la urgencia de trasladar contenidos por medio de técnicas o dinámicas” (Sánchez, 2014, p.16). En tal sentido estructuraron su propuesta pedagógica como escuela, entendiéndola como espacio de formación de mujeres constituidas como pequeñas comunidades de construcción de conocimiento crítico inspiradas en otras mujeres para el empoderamiento, liderazgo y práctica política transformadora de relaciones y estructuras de poder.

Tabla 23 UNAMG Ejemplo de la estructura de momentos de aprendizaje presencial

Módulo 2 Las mujeres y nuestro derecho a la participación ciudadana y política Tema 3 Cosechando y luchando las mujeres vamos caminando		
Primer momento. Punto de partida la vida de las mujeres	Segundo momento. Reflexión teorización desde las mujeres	Tercer momento. Vuelta a la práctica enriquecida de las mujeres
- Naturalización de los roles: Socialización del concepto sexo y género para interpretar las relaciones sociales, la historia y cultura consideradas naturales. - A cada participante le entregan una lámina con un cuerpo de una mujer y de un hombre. En el lado izquierdo anotan las características naturales y del lado derecho las culturales según corresponda a cada sexo. - En plenaria la facilitadora inicia potencializando las características sociales asignadas a los hombres. - La facilitadora presenta gráficas de las condiciones asignadas por la sociedad a cada sexo. Las participantes refutan lo que consideren oportuno, reflexionando desde la visión étnica	- Herramientas para la organización: retomar los resultados del ejercicio anterior. Reflexionar en plenaria la importancia de la participación de las mujeres y las potenciales limitantes que impiden su participación. - Organizar grupos. Recortan en periódicos imágenes que ilustren las principales problemáticas en las comunidades y las pegan en un papelógrafo. - Los grupos intercambian los papelógrafos. Discuten sobre las necesidades que visibilizaron y sugieren tres acciones para modificar las condiciones de vida negativa.	- El camino hacia la organización: En grupos por regiones elaboran títeres con papel de reciclaje y pelotas plásticas. Representan una comunidad que busca modificaciones para tener mejores condiciones de vida. Tomar de referencia los COCOES, COMUDES, alcaldías indígenas, etc. - Los grupos realizan una función de títeres donde presentan la importancia de la inclusión de las mujeres en la organización comunitaria y las acciones afirmativas para lograrla.

Fuente: Elaboración propia en base a Carpeta pedagógica para el liderazgo de las mujeres (UNAMG, 2016).

La ruta de aprendizaje siguió tres momentos en consonancia con la triada de la educación popular abordada desde la mirada de las mujeres. El punto de partida fue la vida de las mujeres desde sus contextos específicos. Esos contenidos conocidos, por ser parte de sus vivencias próximas, fueron teorizados desde el pensamiento feminista y de izquierda para interpretar críticamente las causas, relaciones y efectos de las estructuras históricas de opresiones y de resistencias. Vuelta a la práctica enriquecida para transformar su propia existencia en seres para sí, en condiciones de dignidad para el ejercicio de sus derechos, y la transformación del entorno próximo.

Las escuelas funcionaron bajo la modalidad de aprendizaje semipresencial, reconocidos como diplomados a partir del aval académico gestionado por UNAMG ante el Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos de Guatemala a partir del 2016.

3.5.5.1 Modalidad de aprendizaje presencial

Los momentos de aprendizaje presencial adoptaron la modalidad de talleres definidos por UNAMG como espacio para explorar de manera individual y colectiva “el modo de pensar y las interpretaciones [...] que hacemos ante determinadas situaciones, para así desarrollar nuevas maneras de ver y actuar en nuestra realidad” (Sánchez, 2014, p.18). Sus características fueron analizadas siguiendo las dimensiones propuestas por Maceira (2008).

a) Dimensión personal. Las historias de vida de las mujeres constituyeron el centro de las situaciones de aprendizajes destinadas a visibilizar dinámicas de opresión y reconocer rutas provocadoras de cambios. Las conversaciones sobre hechos inesperados enriquecieron las reflexiones como lo ilustra el siguiente caso:

Una participante agitada irrumpe en el salón: Compañeras les cuento que de camino al taller me asaltaron. ¿Por qué cuando nos agrede un hombre otros actúan como cómplices?! ¿Cuál debe ser el papel de la policía en esos casos? A lo que respondió otra participante: A mí me tocó llamar a la autoridad porque a mi hermana la golpeó un primo. El policía que llegó resultó ser amigo del agresor. Sugirió que se olvidarán del asunto. Como yo conozco la ley le recalqué al policía que su papel no era de mediador, así que consignó al agresor. (Observación participante, 2018).

La formación acopló las modalidades de aprendizaje a los ritmos y necesidades de las participantes. El uso del tiempo flexible permitió el intercambio profundo y el debate para interpretar las condiciones de género y etnia de las participantes en clave crítica e histórica. El uso de imágenes constituyó un recurso para traspasar las barreras de la lectoescritura a las que se enfrentaron las mujeres analfabetas.

Las mujeres jóvenes dialogaron en sus idiomas maternos mayas usualmente en los espacios de descanso y eventualmente durante las plenarias para aclarar conceptos propios de la cultura maya. En el caso de las mujeres monolingües, generalmente de la tercera edad, las facilitadoras regionales o sus pares maya hablantes asumieron el rol de traductoras. La oralidad en idiomas mayas reforzó la valía de las mujeres sobre sus conocimientos, su palabra y su determinación de participar de manera activa en todos los momentos de aprendizaje (Observación participante, 2018). Para las mujeres indígenas significó vencer el miedo a hablar desde la propia interpretación de la vida, silenciada por el estado racista.

b) Dimensión corporal. Actividades de visualización de las transformaciones del cuerpo y la autoimagen a lo largo de los ciclos de vida, expedientes sobre la propia salud y el ejercicio de la sexualidad influyeron en la autoconciencia de las mujeres de vivir en cuerpos dañados por exclusiones y opresiones. Desataron emociones reprimidas como el miedo, la tristeza, la ira, la sorpresa, la indignación y la felicidad. Para Alejandrina Cano (entrevista 2018) “tocar emociones fue un paso para tomar

conciencia de sí, liberarse de cargas” y fluir a nuevas posibilidades de ser y estar como mujeres.

Lo lúdico para salir de la mecanización del cuerpo destinado a cumplir con los roles de género asignados, contactar con el propio cuerpo y el cuerpo de otras mujeres desató emociones necesarias para recobrar el sentido vital. “Las mujeres aquí hacen cosas que no pueden hacer en su casa. Los juegos y las dinámicas hacen a las mujeres reír, relajarse... ¡se sienten felices! (Observación participante, 2018).

Las dramatizaciones, la elaboración y uso de máscaras para representar historias de vida y el teatro del oprimido favorecieron interpretar “los malestares sin nombre” de sus cuerpos; descubrir efectos de las experiencias de discriminación hacia ellas y de ellas hacia otras personas así como reencontrar sus propias fortalezas para vencer la timidez e indefensión aprendida. “La que no habló al inicio terminó pidiendo la palabra en los últimos talleres” (Julia Luch, entrevista 2018).

Para sanar desde miradas holísticas introdujeron actividades de autocuidado como masajes y técnicas de respiración, actividades de disfrute como el baile y actividades de conexión con la sabiduría interna para decodificar dolencias físicas y liberar los centros energéticos del cuerpo de las mujeres bloqueados por situaciones traumáticas.

c) Dimensión dialógica. Fue desarrollada por medio de varias estrategias didácticas como la pregunta generadora, la oratoria y los conversatorios.

La pregunta generadora desencadenó y nutrió los aprendizajes de manera constante. La siguiente secuencia ilustra su papel en la formación.

Tabla 24 UNAMG Expresiones de la dimensión dialógica en la formación política de UNAMG

Tema	Uso de la pregunta generadora
Derechos sexuales y reproductivos de las mujeres. También tengo derecho al placer	- ¿Qué es el placer? ¿Recuerdo algún momento donde sentí placer? ¿Qué me gusta hacer con mi cuerpo? - ¿Cuáles son las diferencias entre las formas en que vivimos el placer las mujeres y los hombres? - ¿Cuáles son los obstáculos al placer? ¿Qué significa para las diferentes culturas guatemaltecas el placer y gozo de las mujeres?
Organización y estructura social	- ¿Qué cosas hay en el sistema que permite a los ricos hacerse más ricos? - ¿Cuáles son las oportunidades a las que no tenemos acceso por vivir en una comunidad lejana? - ¿En una misma comunidad las mujeres y hombres tienen la misma posibilidad de gozar del desarrollo? - ¿Qué acciones podemos hacer para que existe equidad de género en la organización y en la comunidad?
Participación política de las mujeres	- ¿Qué dicen los Acuerdos de Paz que favorecen a las mujeres? - ¿Qué importancia tienen en nuestra vida diaria que se cumplan con los Acuerdos de Paz?

Fuente: Elaboración propia en base a Carpeta pedagógica para el liderazgo de las mujeres (UNAMG, 2016) y observación participante (2018).

Los talleres de oratoria proporcionaron herramientas para que las mujeres rompieran el silencio impuesto y crearan discursos propios sobre sus necesidades e intereses estratégicos. “Aunque siento temor, tengo que hablar para [...] convencer a la asamblea general que promovamos la incorporación de más mujeres a la junta directiva de la cooperativa, por eso ¡pido la palabra!” (UNAMG, 2016, p.101).

Los conversatorios permitieron la interacción con diversos actores sociales para intercambiar información, ampliar perspectivas, contar con nuevos elementos de argumentación y articular luchas. De manera recurrente invitaron a lideresas de movimientos en resistencia por el territorio ante los impactos de proyectos extractivos y a defensoras de derechos humanos de diversas identidades y procedencias.

Eventualmente organizaron presentaciones de resultados de investigaciones de entes especializados en temas afines a los contenidos de aprendizaje. Esos momentos fueron aprovechados para abrir nuevos debates. Por ejemplo en la presentación de un estudio sobre corrupción, una de las participantes indígenas universitarias interpeló a los investigadores sobre la ausencia de datos relacionados al impacto de la corrupción en la vida de las mujeres y las poblaciones rurales (Observación participante, 2018).

Esos ejercicios abonaron a la *equifonía*, la búsqueda de la igualdad en el acceso al discurso público según lo sintetiza este concepto creado por Amelia Varcárcel. Permitieron a las mujeres resignificar sus voces como legítimas, las empoderó para considerarse interlocutoras legítimas en su afán de enfrentar situaciones cotidianas de violencias y exclusión.

d) Dimensión grupal. La pedagogía de la participación (Núñez, 1989) constituyó una constante promovida por desafíos analíticos y organizativo. Por medio del estudio de casos, videoforos, juegos de roles, noticieros, entre otras actividades, propiciaron diálogos intergeneracionales, interétnicos, interdisciplinarios e interterritoriales. De tal manera las mujeres desaprendieron el mandato del silencio, la inacción y el aislamiento. Así aprendieron a intervenir activamente, convivir y construir desde la diversidad de identidades, cosmovisiones, necesidades e intereses.

El grupo representó para las mujeres un espacio de contención en casos de crisis (Sánchez, 2014) surgidas por las pérdidas, la censura, los señalamientos, la incertidumbre, la soledad y las violencias enfrentadas en sus procesos de transformación. Por eso la formación promovió la conformación de comisiones de trabajo y redes de mujeres.

e) Dimensión memoria histórica. La metodología propició descolonizar el género, que en palabras de Paredes (2008) significa “recuperar la memoria de las luchas de nuestras tatarabuelas contra un patriarcado que se instauró antes de la invasión española” (p. 6).

Realizaron actividades para aprender a construir *femealogía* de mujeres indígenas con papeles protagónicos en voz de mujeres indígenas jóvenes investigadoras y activistas, lo cual trastocó los lugares de subordinación asignados por los imaginarios racistas.

Desde los poderes sanadores de Ixmukané, las rebeldías de Ixxik ante los poderes masculinos hegemónicos, las gobernantas del imperio maya, las ancestras que alzaron la voz contra los invasores y gobernantes españoles, las mujeres organizadas que denunciaron las violaciones a derechos humanos durante el conflicto armado hasta llegar a nuestros días con las lideresas comunitarias criminalizadas por su defensa de los territorios ante los proyectos extractivos (Observación participante, 2018).

El concepto *femealogía*, concepto creado por Ana Silvia Monzón en 2004, refiere a la elaboración de memoria histórica desde las mujeres, una condición necesaria para construir una identidad política que sustente su acción política (Trujillo, 2018).

Tabla 25 Ejemplos de situaciones de aprendizaje en la formación de UNAMG

La construcción histórica de los derechos humanos de las mujeres

Primer momento. Punto de partida la vida de las mujeres	Segundo momento. Reflexión teorización desde las mujeres	Tercer momento. Vuelta a la práctica enriquecida de las mujeres
Video foro. Luchas de las mujeres por los derechos humanos de las mujeres	El museo. Las participantes ilustran en un papelógrafo lo que les pareció más relevante en la conquista por los derechos humanos de las mujeres. Colocan sus trabajos en la pared y comparten en plenaria sus conclusiones.	Lotería de los derechos humanos de las mujeres. Con papeles de colores y recortes de revistas elaboran una lotería de los derechos humanos de las mujeres. Se preparan para jugar en el taller. Se invita a las participantes a jugarla con su familia y en la comunidad para que otras personas puedan conocer los derechos de las mujeres.

Fuente: Elaboración propia en base a Módulo 1 Carpeta pedagógica para el liderazgo de las mujeres (UNAMG, 2016) y observación participante (2018).

f) Dimensión mística. Los círculos de conexión energética alrededor de velas, incienso y flores organizados en el piso desde la simbología de la cosmovisión maya constituyeron momentos de recuperación de conocimientos ancestrales desde los pueblos indígenas. Visibilizar el legado de memoria presente de las mujeres indígenas sobre salud, plantas medicinales, sexualidad, relacionamiento con los elementos de la naturaleza, organización del cuidado de la vida, entre otros.

Los talleres iniciaron con esa actividad para disponer a las participantes al intercambio de sus expectativas de aprendizaje, hechos relevantes de sus vidas y sus *sentipensares* sobre las energías del día según los nahuales del calendario lunar maya. En esos momentos afloraron discursos sincréticos entre los códigos de la tradición maya y la tradición cristiana que forman parte de los referentes filosóficos de las mujeres participantes en la formación.

g) Dimensión comunicativa y creativa. El uso de lenguajes estéticos y literarios propiciaron libertad de expresión de las mujeres por medio de la creación de textos, y lectura interpretativa de cuentos, la elaboración de carteles, collage, afiches y murales.

Salir de esquemas narrativos y simbólicos dominantes homogenizadores estimuló en las mujeres el descubrimiento de posibilidades de representación de sus ideas, sentimientos, realidades, sueños y propuestas alrededor de los temas de aprendizajes. Para crear, como dice Korol (2007), “lenguaje propio que evidencie y resalte nuestra resistencia y rebeldía por encima de las opresiones que nos atraviesan”.

h) Dimensión experiencial dialéctica. Por medio de diversas actividades la formación propició la interrelación de lo próximo conocido con lo distante desconocido, lo personal con lo social, las certezas con las incertidumbres.

Tabla 26 Dimensión experiencial dialéctica en la formación de UNAMG

Módulo 1 Derechos humanos de las mujeres Tema 1 Somos diversas
Ejercicio. Conteste si son falsas o verdaderas las siguientes afirmaciones y porque: - En Guatemala hay cuatro pueblos: maya, xinca, garífuna y mestizo. Todas las personas tenemos los mismos derechos en el país. - Las jóvenes somos discriminadas por ser jóvenes, por ser pobres y por ser indígenas. - El racismo es un delito y todas las personas que lo cometen deben ser juzgadas y sancionadas.

Fuente: Elaboración propia en base a Carpeta pedagógica para el liderazgo de las mujeres (UNAMG, 2016).

Las actividades desafiaron a las mujeres a identificar situaciones concretas de discriminación por ser mujeres y a formular propuestas para enfrentarlas, integrando sus saberes previos y los insumos conocidos durante el proceso de formación. Incluyeron el estudio de casos –basados en experiencias de las participantes y en casos acompañados por UNAMG- relacionados al acoso sexual, despidos por embarazo, la exclusión de las mujeres en el campo laboral, la discriminación de las mujeres en el ámbito escolar, entre otros. Al momento de proponer soluciones consultaron leyes de protección a los derechos humanos de las mujeres, realizaron mapeos de instancias a favor de las mujeres, entre otras actividades.

Por medio del análisis de los mensajes de los medios de comunicación escudriñaron la relación entre lo simbólico y los estereotipos justificadores de la discriminación y violencia hacia las mujeres. Además, propiciaron diálogos sobre experiencias vitales, los cuales permitieron a muchas mujeres hablar por primera vez de temas tabú, acompañados de actividades para apropiarse de su propio cuerpo. Por ejemplo, invitaron a las mujeres a que “en la intimidad de su casa usaran un espejo para descubrir su cuerpo [...] mirarse la vagina” (UNAMG, 2016, p. 79). Abordar dimensiones vitales como la sexualidad de manera abierta, en un espacio seguro y de confianza entre mujeres, trastocó la vergüenza, la culpabilidad, las sujeciones y las motivó a decisiones emancipadoras.

3.5.5.2 Modalidad de aprendizajes a distancia

Los aprendizajes entre talleres se desarrollaron por medio de la dimensión de la intervención comunitaria por medio de dos actividades preponderantes:

a) Las réplicas. Mecanismos diseñados generadores de capacidades metodológicas para que las mujeres multiplicaran sus aprendizajes (Sánchez, 2014). De forma tal que debieron aplicar estrategias para reunir a pequeños grupos de mujeres de sus comunidades o en lugares aledaños, coordinar con actores locales la ubicación de espacios y recursos de apoyo, formular guías metodológicas, facilitar talleres sobre una secuencia de temas y elaborar informes sobre la experiencia.

Por los ejercicios logré verme a mí mismas, porque nosotras no tenemos tiempo para eso. También ahí nos dimos cuenta de cómo lo que sufrimos en el pasado tiene relación con la búsqueda de justicia de las mujeres de Sepur Zarco. En la siguiente reunión hablamos sobre dónde pedir apoyo en casos de violencia contra las mujeres. Al final varias se acercaron a pedir ayuda. Otras se sintieron felices por salir a aprender, hacer dinámicas, relacionarse con otras personas y ver que si se puede salir adelante (Observación participante, 2018).

Las réplicas incentivaron en las mujeres la oratoria, gestión de recursos locales, capacidades organizativas y pedagógicas de mediación de saberes. “A las mujeres de mayor edad les traduce otra compañera en kaqchikel. A quienes no saben leer y escribir las apoyan sus hijos” (Entrevistada 4, UNAMG).

Propició en las mujeres mirar más allá de lo evidente. Por el tipo de temas abordados, muchas de las participantes se descubrieron en situaciones de violencia y con interés de buscar alternativas para salir de ellas. Otras se asumieron con capacidades para acompañar esas decisiones por los conocimientos sobre leyes y mecanismos institucionales garantes de los derechos de las mujeres aprendidos en su propia formación con UNAMG.

Colectivamente develaron estrategias de manipulación de los partidos políticos e intercambiaron información sobre las trayectorias de los candidatos y su compromiso con los derechos de las mujeres para contar con elementos críticos a la hora de elegir en los procesos electorales.

b) El texto paralelo. Consistió en la realización de ejercicios de introspección personal, análisis de la realidad desde la vida de las mujeres y expresión de propuestas de transformación desde la acción política alrededor de los ejes temáticos de la formación.

El hilo conductor fueron los contenidos plasmados en los cuadernos de la Carpeta pedagógica el liderazgo de las mujeres. Es ese mismo documento las participantes registraron sus aprendizajes a modo de retroalimentación de los aprendizajes.

3.5.5.3 Recursos educativos

El cuerpo y las experiencias de las mujeres constituyeron el principal medio de aprendizaje en los procesos de formación de UNAMG. De manera alterna interactuaron con materiales como pinceles, pinturas, papeles de colores y marcadores para la creación libre desencadenantes de espacios de disfrute, deleite y expresión inusuales en la cotidianidad de las mujeres.

Elementos simbólicos conocidos por las mujeres como lanas, velas, flores y colores estuvieron presentes para crear ambientes armónicos de aprendizaje y la recuperación de prácticas de la espiritualidad del pueblo maya provocadoras de interpretaciones complejas y desestigmatizadoras. Esos materiales y elementos fueron utilizados para desarrollar habilidades para el trabajo colectivo: Escucha, participación activa, análisis de escenarios, reconocimiento de habilidades, negociación, trazarse metas comunes desde la conciencia de sí como mujeres diversas y distribución de responsabilidades.

Tabla 27 Recursos educativos en la formación de UNAMG

Taller sobre roles de género
- Por grupos reparten siluetas de naranjas para pegarlas en un árbol que ellas mismas fabrican con papelógrafos y marcadores de colores. - Cada participante toma por turnos una naranja del árbol. Lee en voz alta al grupo su opinión ante las preguntas que encuentra en el reverso de la naranja: ¿Quién toma las decisiones sobre la comida en la familia? ¿Quién toma las decisiones en la comunidad? ¿Quién toma las decisiones en el país? - Somete a la plenaria su respuesta. Intercambian opiniones. Según el consenso coloca la naranja en el árbol de las respuestas relacionadas a qué pueden hacer los hombres o qué pueden hacer las mujeres. Dialogan sobre los resultados.

Fuente: Elaboración propia en base a observación participante (2018).

Las facilitadoras igualmente utilizaron como recurso educativo presentaciones de diapositivas para explicar categorías desde la teoría de género, visibilizar la situación, condición y posición de las mujeres o brechas de género con datos estadístico, presentar extractos de textos para el análisis.

A partir del 2017 UNAMG compiló documentos producidos por sus diversos programas y en su trabajo de acompañamiento a proyectos de acceso a la justicia de las mujeres en su calidad de integrantes del Consorcio Actoras de Cambio y la Alianza rompiendo el silencio. Los contenidos los organizaron en tres módulos relacionados a los ejes temáticos de la Escuela de Formación Política Silvia Gálvez. El primero corresponde a los derechos humanos de las mujeres, el segundo a las mujeres y su derecho a la participación ciudadana y política y el tercero al derecho a una vida libre de violencia.

El material sintetiza la propuesta pedagógica de UNAMG con respaldo teórico y guías metodológicas para la facilitación los procesos de formación. Incluyó ejercicios para el autoaprendizaje como crucigramas sobre la salud de las mujeres, fotoreflexiones sobre las mujeres y su trabajo con la tierra, cuestionarios sobre las desigualdades, preguntas generadoras sobre la participación de mujeres y hombres en la toma de decisiones comunitarias y nacionales, cronogramas sobre los momentos de intimidad, líneas de tiempo sobre derechos para tener vida plena y responsabilidades como ciudadana y

ser humana, entre otros. A este paquete de recursos didácticos lo nombraron Carpeta pedagógica para el liderazgo de las mujeres.

Como recursos de aprendizaje también utilizaron extractos de poemas, citas y explicaciones teóricas de pensadoras feministas referentes internacionales del movimiento (Lerna Gerner, Marcela Lagarde, Teresita de Barbieri), feministas guatemaltecas (Carolina Cabarrús, Dorotea Gómez, Ligia González, Lenina García, Luz Méndez, Walda barrios, Ana Silvia Monzón, Grupo de Mujeres Mayas Kaqla) mujeres en mecanismos a favor del avance de las mujeres (UNIFEM) y textos de Foucault y Freire.

La mediación de conocimientos desde los estudios de género y feminismo, como desde otras corrientes de la teoría crítica occidental y latinoamericana posibilitó debates multidisciplinarios fundamentados en interpretaciones académicas, conocimientos ancestrales y la experiencia vivida como recursos de aprendizaje para romper con el pensamiento dicotómico, lineal y unidimensional.

3.5.5.4 Evaluación

Los procesos formativos de UNAMG desarrollaron diversas modalidades de evaluación, las cuales dependieron de los propósitos y las sujetas involucradas.

a) Evaluación diagnóstica. Realizada al inicio de los procesos para indagar sobre saberes previos y perfil de las participantes como insumos de las adecuaciones metodológicas.

b) Evaluación formativa. Al final de los momentos de aprendizaje presencial por medio de técnicas participativas y lúdicas como piñatas con preguntas, cartas dirigidas a una amiga, canastas de frutas con preguntas sobre las apreciaciones de las mujeres acerca del trabajo de las facilitadoras, los contenidos, la metodología, la logística, la participación del grupo durante el taller y sugerencias.

c) Autoevaluación. Las participantes durante las dinámicas grupales expresaron sus valoraciones sobre sus propios procesos de aprendizaje. “Algunas se atrevieron a decirle a sus compañeras: me gustaría escuchar tu voz porque todas nuestras opiniones son válidas y aprendemos de todas” (Julia Luch, entrevista 2018).

d) Evaluación sumativa. Contabilizó la asistencia a todos los momentos del proceso de formación, para fines de acreditación ante el ente avalador académico.

e) Evaluación de equipo. Al finalizar cada taller las participantes identificaron aspectos a potenciar, reajustes metodológicos a implementar, necesidades específicas, causas y alternativas de ausencias o falta de participación.

3.5.5.4.1 Comunicar resultados

Schmelkek (1996) plantea que en los currículos para personas jóvenes y adultas la evaluación incluye la forma en que se comunican los resultados de aprendizaje para articularse con otros espacios. Al respecto UNAMG creó varias estrategias:

a) Foros. Privilegiaron las voces de lideresas comunitarias, mujeres en cargos de elección popular, activistas de derechos humanos de las mujeres y funcionarias públicas de diversas identidades etarias, étnicas y trayectorias políticas para profundizar y dialogar contenidos de aprendizaje.

Tabla 28 Ejemplos contenidos en foros realizados en la formación de UNAMG

Foro participación política de las mujeres desde organizaciones sociales	Foro participación ciudadana de las mujeres desde la institucionalidad
Sandra Moran, primera diputada lesbiana feminista de izquierda, evidenció la participación política de las mujeres como campo de disputa de poder: ¿Cómo nos relacionamos con mujeres en cargos de elección popular, entre organizaciones de mujeres, feministas y con mujeres en la institucionalidad? ¿Participamos en planillas a cargos públicos? ¿Criticamos a las electas? Cuestionamos el sistema de representatividad actual del congreso: ¿Cuál es la vía para el cambio? ¿Refundar el Estado? ¿Tenemos la fuerza para hacerlo?	Las participantes cuestionaron los discursos de las funcionarias invitadas. Denunciaron prácticas de acomodo a las cuotas de poder que el patriarcado les ofrece desde la institucionalidad: ¿Cuáles son los resultados concretos por el derecho de las mujeres a vivir libres de violencia? ¿Qué avances tiene la DMM para fortalecer el liderazgo de las mujeres en lugar de regalar pollitos? Se perdió la autonomía de la DEMI, SEPREM y DMM desde que ya no las proponen las organizaciones de mujeres. Nosotras por la guerra no tuvimos comida mucho menos estudio. Pero tenemos conocimientos. Confiamos en que las mujeres con grado académico cumplirían con que las mujeres tuviéramos calidad de vida. Pero no ha sido así.

Fuente: Elaboración propia en base a observación participante (2018).

b) Encuentros. Ahí coincidieron las mujeres de las escuelas regionales, desde analfabetas a mujeres universitarias, algunas de larga trayectoria política, otras protagonistas de casos paradigmáticos de justicia transicional como las *Abuelas de Sepur Zarco* y otras, en el menor de los casos, sin vínculos organizativos.

Esa diversidad les permitió a las mujeres conocerse, valorar aportes en la defensa de sus derechos desde diferentes ámbitos, reconocer causas comunes en medio de las diferencias además de nuevas interrogantes sobre el empoderamiento de las mujeres.

¿Cómo reconocer el poder de cada una? ¿Cómo construir fuerza de mujeres con conciencia de género? ¿Cómo fortalecer la formación para la acción política transformadora? ¿Cómo transitar de ser parte de un pueblo de víctimas y sobrevivientes a mujeres como sujetas políticas? ¿Cómo nos cuidamos en el movimiento de mujeres? ¿Qué papel juega la sanación y la espiritualidad en nuestras prácticas sociales? La diversidad también evidenció relaciones etnocéntricas expresadas en la asimetrías en el uso de la palabra y trato jerarquizado de parte de mujeres mestizas urbanas de mayor escolaridad hacia mujeres indígenas rurales (Observación participante, 2018).

c) Sistematizaciones. UNAMG autoreflexionó y problematizó sobre sus propias prácticas con las protagonistas de los procesos de aprendizaje a través del diálogo de percepciones y saberes, para autoafirmarse como hacedoras de una historia “que no está predeterminada sino que también depende de la subjetividad rebelde para poder ser” como lo cataloga Bignami (2016, p. 51).

Las voces de las mujeres involucradas en la formación, las metodologías y los contenidos de aprendizaje para la acción política quedaron registradas en publicaciones, videos y en la Carpeta pedagógica para el liderazgo de las mujeres (2016) diseñada tanto como referencia para futuros procesos de UNAMG como de otras organizaciones.

Como se ha mostrado la evaluación implicó una dimensión permanente de los procesos. Representó posibilidades para la autocrítica, valoración de avances y desafíos de la formación en cada territorio inserta en procesos amplios de empoderamiento y construcción de ciudadanía de las mujeres en el país.

3.5.6 Aportes de las experiencias de aprendizaje al empoderamiento de las mujeres

Este apartado explica la relación entre los significados que las mujeres confirieron a sus experiencias de formación, en los procesos desarrollados por UNAMG, con su empoderamiento. El análisis consideró cuatro dimensiones: la conciencia de subordinación, la toma de decisiones, la capacidad de negociación y el acceso y control de recursos. Las fuentes de información fueron las voces de las participantes, facilitadoras y registros de observaciones participantes.

3.5.6.1 Conciencia de subordinación

La dimensión cognitiva del empoderamiento refiere a la comprensión que las mujeres alcanzaron en la formación sobre sus condiciones de subordinación relacionadas al sistema sexo/género, raza/etnia y la clase social.

a) El patriarcado. Las mujeres reconocieron en este sistema de opresión como determinante de sus condiciones de subordinación expresada en múltiples maneras, entre ellas el rol asignado de madre esposa, el cautiverio mencionado recurrentemente. Además, ser consideradas “eternas menores de edad” sujetas a la voluntad de quienes se asumen con legitimidad social para ejercer poder sobre las mujeres (el esposo, el padre, el hermano, la suegra).

El hogar como lugar de concreción del destino asignado a las mujeres representó aislamiento y exposición constante a discursos fundamentalistas. Las religiones judeocristianas, predominantes en el contexto de las participantes en la formación, utilizan estereotipos sexistas para sancionar y desacreditar su participación.

Los hombres, incluso universitarios, nos dicen que la mujer solo sirve para casarse no para estudiar ni ocupar un puesto en la municipalidad o en el COCODE. Señalan la participación de la mujer como causa de separación de muchos matrimonios porque ‘Dios lo quiere así’. ¡Esas ideas tan arraigadas hacen que vivamos en el conformismo! (Entrevistada 2, UNAMG)

Identificaron manifestaciones y argumentos utilizados para legitimar el continuum de las violencias contra las mujeres. Lo conceptualizaron como un fenómeno social, así desmontaron la idea de hechos aislados. Además, refirieron que la falta de formación sobre derechos humanos influye en la naturalización de la violencia en las familias, la violencia en las parejas y la *internalización del opresor*, la aceptación de ideas justificadoras de la opresión: “Nos dijeron que no podíamos estar en la planilla porque no tenemos estudio. Ellos si pueden participar por su título y porque tienen experiencia. Entonces, ya no seguimos (Entrevistada 4, UNAMG).

b) Discriminación hacia mujeres indígenas. Las facilitadoras plantearon debates pendientes en la construcción de la noción de igualdad entre mujeres y en la introspección sobre las prácticas políticas y educativas de las organizaciones sociales.

Cuestionamos las estructuras de poder del patriarcado, pero entre nosotras también hay jerarquías en base a los años de recorrido y cuanto reconocimiento tienes en el movimiento; entre ellas no se nombra a una joven o por ejemplo a doña Carmen, que vive allá... lejos y no usa determinados términos. Pero, hace acciones para la emancipación de las mujeres sin nombrarlo feminismo (Alejandrina Cano, entrevista 2018).

El velo de la igualdad permea las relaciones entre mujeres con *cuerpos racializados*. Así, algunas creyeron que gozar de la venia de actores de poder hegemónico las liberaba de su condición de subordinadas, sin advertir la intención de utilizarlas en relaciones mediadas por el racismo y el clasismo.

Mis compañeras olvidan que nos organizamos como red a nivel de Chimaltenango para visibilizar las desigualdades en que vivimos las mujeres. Eso pasa por el contexto de pobreza, las cuestiones políticas e intereses personales de las mujeres sin procesos formativos en el tema de género. Algunas mujeres que han vivido solo en lo urbano creen que todas vivimos como ellas. Pero nuestra forma de vida como mujer indígena es muy distinto a la de las mestizas o las ladinas (Floridalma Itzol, entrevista 2018).

c) El sistema económico actual. Las mujeres recalcaron que el consumismo y la falta de oportunidades para la subsistencia de las mujeres acentúan su empobrecimiento y dependencia económica a los hombres, limitando sus posibilidades de romper con círculos de violencia y su participación en el espacio público.

Señalaron al sistema educativo por sostener la jerarquización de conocimientos entre generaciones. Mujeres de la tercera edad señalaron al sistema educativo de posicionar la obtención de un título académico como fuente única de conocimientos legitimados en detrimento de otras fuentes de conocimiento.

Esos imaginarios desvalorización sus experiencias de participación ciudadana y provocan apatía en las nuevas generaciones a la intervención transformadora en su entorno.

Las señoritas se gradúan de licenciadas, maestras, contadoras pero casi no tienen interés en participar, se sienten ‘muy grandes’. Mientras nosotras las mujeres que no terminamos nuestros estudios estamos participando más, porque es muy importante ayudarnos unos a otros (Entrevistada 5, UNAMG).

Además señalaron a los medios de comunicación como agentes socializadores de visiones paralizantes y manipuladoras de la historicidad de la opresión de las mujeres.

El conflicto armado interno en Guatemala sucedió paralelo a la guerra, respondió a intereses geopolíticos de Estados Unidos. Los medios responden a intereses empresariales, tergiversan u ocultan la realidad. Por ejemplo, no dicen como en esa época el ejército violó a las mujeres, como las mujeres fueron usadas como botín de guerra (Observación participante, 2018).

Para las mujeres acceder a información y espacios de reflexión planteados desde la dialéctica, la decolonialidad y el enfoque de género aportaron en su entendimiento de las causas y efectos de las subordinaciones que viven; además aportó en su interés por enfrentarlas:

a) Análisis crítico para posicionarse políticamente. La formación permitió a las mujeres detectar estrategias de cooptación política. Identificaron que los partidos políticos las buscan por sus capacidades de convocatoria e incidencia política.

Una candidata a alcaldesa nos pidió apoyarla como Red de Mujeres. Nos ofreció a las dirigentes el puesto de primer concejal, pero ese partido no estaba bien. Dijimos no nos vamos a vender sino vendemos a las compañeras. Está bien que nosotras consigamos un puesto, pero ¿qué ganamos? destruimos nuestros grupos y manchamos nuestro nombre. En otra ocasión nos reunió un candidato a diputado. Solo lo escuchamos porque sabemos que ofrecen por interés del dinero. Y cuando ganan no hacen nada por la gente y los pueblos. Pasan a una vida buena ¿y nosotros? ¡No es justo que hagan eso! (Entrevistada 2, UNAMG).

Ante esas realidades las mujeres definieron estrategias para analizar las propuestas electorales. “Hacemos reuniones para informar a las mujeres que no se dejen llevar por canciones y regalos. Que luchemos para que en lugar de secretaria o vocal asumamos responsabilidades en espacios claves como ser presidenta, vicepresidenta o facilitadora de una organización porque podemos” (Entrevistada 1, UNAMG).

Otra de las participantes recalcó que “nos elijen solo para que miren que si hay una mujer. Por eso hay que saber cómo están conformadas las planillas. Si los hombres están primero no aceptamos a ese partido o comité” (Entrevistada 5, UNAMG). En consecuencia, cuando las mujeres decidieron participar en partidos políticos o en espacios organizados mixtos establecieron condiciones para contar con posibilidades reales de acceder a espacios de toma de decisión.

b) Historizar la vida de las mujeres. Recurrir a la historia para ubicar las raíces del pensamiento emancipador de las mujeres y su accionar político fue una estrategia para desmontar estereotipos sobre las mujeres.

En mis críticas al feminismo me di cuenta que existió una etapa de la historia donde las feministas tuvieron que ser radicales, porque de lo contrario no estuviéramos donde estamos. Por ejemplo, yo participé mucho en el Sistema de Consejos de Desarrollo gracias a que otras mujeres que me antecedieron pelearon ese espacio. (Floridalma Itzol, entrevista 2018).

c) Salir para formarse y enfrentar la discriminación. “Salir de casa a un grupo motiva. Para mí la formación es un apoyo muy grande. Si nos maltratan o discriminan, ya sé algunos artículos de la ley y a dónde acudir. Una ya puede defenderse” (Entrevistada 5, UNAMG).

Acercarse a conocimiento develadores de la discriminación por razones de género y etnia se convirtió en una herramienta para que las mujeres cuestionaran su cotidianidad en base a evidencias y la afrontaran de manera liberadora.

Antes me sentí discriminada por usar mi traje. Después de estudiar sobre género y el tema cultural empecé a valorarme; me identifique como mujer maya en un espacio donde era la única indígena. Yo no soy menos que los hombres ni mis compañeras *kaxlanas* [no indígenas]. Después, en las réplicas con las mujeres les pedí comparar el oficio de las mujeres con el oficio de los hombres. ¿Quiénes harían todo el oficio de las mujeres si ellas no existieran? Las mujeres ahí se dieron cuenta que nuestro trabajo vale (Entrevistada 2, UNAMG).

Ese ejercicio lo fortalecieron intercambiando experiencias entre mujeres en territorios distantes; así dimensionaron situaciones opresoras comunes.

Pensaba que en otros lugares vivían felices, que tenían de todo. Pero cuando fuimos a un encuentro a Nicaragua vi que eran mujeres como nosotras, compartíamos los mismos problemas. Vine a contar a mi familia y reuní a las compañeras. Se asombraron al darse cuenta que no solo aquí hay violencia contra la mujer. Hasta que una mira... reacciona (Entrevistada 3, UNAMG).

En pocas palabras, para las mujeres tomar conciencia de su subordinación favoreció que frente a la “dependencia de un poder que no hemos elegido”, como afirma Cumes, este “paradójicamente sustenta nuestra potencia” (2012, p. 12).

3.5.6.2 Toma de decisiones

La toma de decisiones corresponde a la dimensión psicológica del empoderamiento. El análisis considera la construcción de autonomía de las mujeres y su influencia en sus capacidades para movilizar el cambio social en relación a su subordinación.

a) Sororidad para enfrentar opresiones. “Percibirse como iguales que pueden aliarse, compartir y cambiar su realidad debido a que todas de diversas maneras, hemos experimentado la opresión” (Pérez, 2004, párr. 3), fue una valoración reiterativa de las participantes materializada en acciones de apoyo en la vida cotidiana. Las abuelas, tías y hermanas fueron el principal soporte para las mujeres en el cuidado de sus hijas e hijos menores de edad, sus animales domésticos y negocios. Las suegras en algunos casos también formaron parte de esa red de apoyo entre mujeres.

El acompañamiento más allá del espacio familiar también se expresó en convertir los conocimientos adquiridos en orientaciones generadoras de confianza entre mujeres para romper círculos de violencia, enfrentar crisis económicas y familiares. Como diría Lagarde (1996) son alianzas entre mujeres, de esas maneras traspasaron la enemistad histórica entre mujeres construida como uno de los pilares del sistema patriarcal.

Nos reunimos, ella me llama o la llamo para saber cómo está. Nos ayudamos. Hace dos años falleció mi mamá; ella me animó bastante. A ella se le murió una hija; yo la animé para que siguiera con el grupo de mujeres. Otra compañera se separó de su esposo y la estamos apoyando (Entrevistada 3, UNAMG).

En contraposición, valores masculinos predominantes en espacios institucionalizados impidieron a mujeres diferentes verse como pares constructoras de derechos para ellas y para otras mujeres: “Mis compañeras, en la dependencia municipal donde trabajé, me veían como competencia por mi formación y trayectoria” (Entrevistada 2, UNAMG). Esas experiencias fueron una constante en los relatos de mujeres indígenas con trayectoria en mecanismos a favor de las mujeres.

Me desbancaron de un puesto porque no me presté a la corrupción de ellos. También me topé con mujeres sin miras de transformar la realidad de las mujeres. Aún no tenemos capacidad de ser compañeras de lucha. En el CONADUR otra mujer con más preparación académica me ofendió ante otras. Eso me hizo entender que, no es tan sencillo verme como tu igual si no eres sensible de entender que no solo las académicas saben; sino que todas construimos pensamiento. Eso me lo enseñó el feminismo (Floridalma Itzol, entrevista 2018).

b) Determinación para trascender los mandatos de género. Contar con conocimientos sobre sus derechos permitió a las mujeres vencer la sumisión aprendida por su condición de madres solas, jóvenes, viudas o divorciadas. En otros casos enfrentaron el temor a las represalias cuando decidieron salir de situaciones de violencia y participar en el espacio público.

Para las mujeres concretar sus decisiones de autorealización e independencia las llevó a duplicar y triplicar sus jornadas de trabajo de cuidado familiar, laboral y comunitario.

En la noche dejaba todo listo en casa para poder salir de madrugada. Íbamos en grupo. Salíamos a veces dos días a capacitación. Regresábamos de noche. Aunque donde vivimos es solitario y peligroso, iba por salir adelante con mis

hijos. En las réplicas que hicimos participaron mujeres maltratadas. Aprendieron que tienen derechos y algunos artículos de la ley que nos protegen. Entonces, ya se defienden ante sus esposos, no piden permiso solo avisan cuando van a capacitarse o a reuniones. [...] En la escuela les ponen apodo a los niños. Yo dije a las mamás que hablarán con el profesor porque los niños tienen derecho al respeto. Me siento feliz de apoyar a otras. (Entrevistada 4, UNAMG).

La formación afianzó en las mujeres su determinación por defender su autonomía de pensamiento y acción sustentada en las capacidades desarrolladas.

Al Concejo Municipal no le gustaba que fuera a reuniones y talleres. Pensé en mi dignidad. Los diplomados, encuentros y la universidad me permitieron entender que con herramientas podemos enfrentar a los hombres machistas. Así agarré coraje. Aunque necesitaba el dinero porque tengo a cargo a mi mamá, pensé que si sobrevivimos la guerra cuando ella quedó viuda como no íbamos a salir adelante ahora que soy adulta y profesional. Me despidieron pero logré mi tiempo y no me di por vencida. Seguí estudiando con beca y como voluntaria acompañé a organizaciones de jóvenes y de mujeres. Siempre he estado a favor de los derechos de las mujeres. (Entrevistada 2, UNAMG).

c) Vencer el temor para hacerse escuchar. Su estima se fortaleció cuando constataron el papel de las palabras como signo de su humanidad y de las palabras de las mujeres en movimientos históricos por la defensa de los derechos de las humanas y los pueblos a los que se auto adscriben. “La formación son espacios para ser escuchadas sobre todo lo que han vivido y que alguien les crea. Muchas no habían tenido esa oportunidad. Así, se vieron como otra mujer, como lo que realmente son” (Alejandrina Cano, entrevista 2018).

La confianza de contar con herramientas argumentativas las impulsó a expresarse, individual y colectivamente en el espacio privado y público para visibilizar sus aportes, realidades, reivindicaciones y demandas. Rompieron el silenciamiento impuesto como estrategia patriarcal de aislamiento e indefensión aprendida. “¿Para qué me enseñaron mis derechos?! Ahora no puedo quedarme callada” (Observación participante, 2018). El siguiente relato ilustra esa afirmación.

Si no hubiera sabido que como mujeres tenemos derecho, cuando atendía casos de violencia intrafamiliar les hubiera dicho arréglense entre ustedes. ¡Eso no era justo! Una de esas mujeres todavía me agradece porque dice que la salvé. Por la violencia que sufría se deprimió y estuvo a punto de quitarle la vida a su bebé. Me siento tranquila porque hice algo bueno para la compañera (Entrevistada 1, UNAMG).

d) Autodefinición para participar políticamente. Las mujeres abordadas refirieron que la formación incentivó a “que algunas se atrevieran a militar en partidos políticos. A veces cuestionamos a las que van a partidos de derecha. Pero... ¿Qué opciones tenemos desde la izquierda? Son discusiones pendientes” (Julia Luch, entrevista 2018).

Los partidos con más recursos simbólicos y/o políticos aprovecharon esa situación para cooptar lideresas y desarticular las redes de mujeres. Sin embargo, las mujeres se posicionaron de manera crítica ante el derecho de cada una a afiliarse o postularse a cargos de elección popular; y defendieron la autonomía de sus propios espacios organizativos comunitarios ante las amenazas del clientelismo político.

3.5.6.3 Capacidad de negociación para pactar

La capacidad de negociación corresponde a la dimensión política del empoderamiento. Involucra el desarrollo de dos tipos de habilidades; unas para analizar el medio circundante en términos sociales y políticos y otras para organizar y movilizar cambios.

a) Desde lo próximo para alcanzar legítimos intereses. Las mujeres nombraron reiterativamente la vida familiar y la vida comunitaria como los espacios más significativos de negociación. Los avances en ese ámbito lo consideraron un soporte para el ejercicio de sus derechos.

En la medida que las mujeres se asumieron sujetas políticas y con el conocimiento de los marcos garantes de sus derechos, recursos económicos derivados de su trabajo para atender los gastos familiares y recursos legales como ser autoridad comunitaria, decidieron no postergar sus intereses de participar en el espacio público. Para lograr tales propósitos debieron negociar constantemente con familiares próximos en relación al cuidado del hogar y las fuentes de recursos para la subsistencia (animales, siembras, entre otros).

Las mujeres intentaron abordar las negociaciones desde una ética solidaria (Coria, 1996, p.31), asumiendo la repartición equitativa de los beneficios y los inconvenientes. “Encargo a mis hermanas el negocio para poder ir a las reuniones. Ellas saben que a mí me gusta participar. Y ellas aprenden conmigo” (Entrevistada 1, 2018).

Ante la falta de recursos especializados en temas de género algunas organizaciones estuvieron prestas a poner a disposición sus grupos de base para que las participantes de UNAMG pudieran formarlas.

La cadena de reconocimiento a los saberes de las mujeres también se convirtió en oportunidades para que las invitaran en diversas actividades ciudadanas con otras organizaciones incluso en encuentros internacionales. Algunos hombres “agradecieron por las pláticas que dimos en la comunidad, porque según ellos por vivir tan lejos no sabían que la violencia contra las mujeres es un delito” (Entrevistada 4, UNAMG).

La crítica social fue una constante a las mujeres que decidieron vencer la inercia ante las problemáticas comunitarias; las enfrentaron seguras de la legitimidad de su liderazgo y así negociaron con los hombres sin ceder los derechos ganados.

Me eligieron alcaldesa auxiliar. El reto era ir a reuniones de noche y vencer el miedo a la gente podría hablar mal de mí porque estaría sola con bastantes hombres. Al principio mi esposo me iba a traer, después le hablé para hacer las reuniones en la casa. Y convencí a los alcaldes auxiliares porque mi casa les quedaba más cerca. Así, logré terminar mis dos años del cargo. (Entrevista 1).

b) Del análisis crítico a las alianzas políticas. Las mujeres identificaron que construir vínculos organizativos, sobre la base de criterios democráticos, les daría fuerza para negociar sus demandas en la agenda pública y en los mecanismos locales de participación ciudadana establecidos a partir de los Acuerdos de Paz.

Nosotras queríamos la apertura de la OMM y había necesidad de construir un puente. Investigamos y descubrimos que había organizaciones de mujeres. Dijeron las compañeras hagamos una red para que se logre. Pusimos un miembro de cada organización en la junta directiva, cada dos años se hace cambio. Logramos tener una representante en la municipalidad y en el COMUDE (Entrevistada 1, UNAMG).

Visualizaron, que pese a las diferencias, necesitaban negociar entre organizaciones de mujeres y mujeres en la administración pública para que los mecanismos a favor de las mujeres respondieran a sus necesidades e intereses de género.

Con la DMM estuvimos de la mano. Ella nos llama para lo que necesite porque sabe que cuenta con nosotras. Le pedimos que tomara en cuenta a nuestros grupos en los proyectos. Trabajamos capacitaciones sobre formas de cocinar con plantas a nuestro alcance para mejorar la nutrición, limpieza en el hogar y elaboración de desinfectantes (Entrevistada 5, UNAMG).

Las mujeres refirieron que con sus organizaciones también pactaron con mujeres en el COMUDE para organizar actividades sobre las fechas conmemorativas de las mujeres. No obstante, con cada cambio de administración municipal los avances a favor de los derechos de las mujeres sufrieron cambios drásticos y retrocesos. El análisis de esos escenarios llevaron a las mujeres a negociaciones con diversos actores sociales para interpelar a potenciales autoridades.

Con un comité local organizamos un foro con candidatos a alcalde. Preparamos un listado de preguntas: ¿Qué trabajo hará para las mujeres? ¿Por qué no participan las mujeres en su planilla? ¿Qué va hacer ante la falta de escuelas? ¿Qué va hacer con la basura y el agua? Analizamos las respuestas para saber por quién nos convenía votar (Entrevistada 1 y 5, UNAMG).

Las negociaciones de las mujeres en espacios de participación ciudadana no estuvieron exentas de conflictos en las formas de valorización de capacidades y de rendición de cuentas. “Las que consideras tus iguales no siempre te apoyan. Eso debilita nuestra participación ciudadana. Seguro que no podemos estar de acuerdo en todo, pero necesitamos ser aliadas políticas” (Floridalma Itzol, entrevista 2018).

c) Los no negociables. Contar con ciertos conocimientos, como información legal, y condiciones subjetivas como darse permiso de defender sus propios intereses y los de sus semejantes en condiciones de opresión, permitió a las mujeres no ceder en aspectos fundamentales para ellas y para otras mujeres.

A mí me buscaban parejas. Le preguntaba a solas al hombre y a solas a la mujer ¿qué pasó? Después hablaba con los dos. Al ver como estaba la mujer me daba cuenta que vivía violencia. Entonces, les decía que lo mejor era separarse; que ella podía irse a donde se sintiera segura y llevarse sus cosas. Y al hombre le recordaba su obligación de mantener a sus hijos. Si él amenazaba con no darle nada si se iba de la casa le recalaba que si iba al Juzgado de Paz le dirían decir lo mismo que yo le dije como autoridad en el cantón (Entrevistada 1, UNAMG).

d) Con voz propia desde la radio. Las mujeres llegaron a desmontar la idea de que son seres carenciadas cuando se reconocieron con recursos políticos para negociar nuevas modalidades de participación, en lugares donde su voz pudiera incidir en nuevos imaginarios transformadores de las relaciones de desigualdad que viven.

UNAMG nos dio oportunidad de hablar en su programa en la Radio Universidad, en Guatemala. Después de esa experiencia decidimos hacer un programa sobre lo que aprendimos en los talleres. Le dijimos al señor de una radio comunitaria que le ayudaríamos con una hora semanal de programa para bien de nuestro pueblo a cambio de no cobrarnos el espacio. Empezamos el día internacional de la mujer. Nos organizamos en grupos incluyendo a las más jóvenes de la red. Un día hablamos de autoestima para animar a las mujeres, otro día sobre medicina natural, porque también es importante la salud; después sobre los tipos de violencia. Un señor maneja los controles, una compañera recibe las preguntas de la gente cuando llama por teléfono y nos ayudamos entre varias para responder (Entrevistada 1, UNAMG).

Las mujeres sostuvieron sus objetivos en la medida que los tuvieron claramente definidos y que se encontraron en situaciones de paridad. Requisitos identificados por Coria (1996, p. 77) para trastocar los obstáculos subjetivos con los que el género condiciona a las mujeres en sus negociaciones de cada día.

3.5.6.4 Acceso y control de recursos

El acceso y control de recursos es la dimensión económica del empoderamiento relacionada al trabajo y la independencia económica de las mujeres.

Un avance en este ámbito fue que las participantes nombraron los derechos económicos como parte de los derechos humanos de las mujeres. Su ejercicio las enfrentó a la estructura social de exclusión de su contexto y de la realidad del país. La formación les aportó algunas herramientas para generar alternativas en algunos casos.

a) Entre el deseo de superación y la precarización de la vida. La falta de recursos económicos fue uno de los principales impedimentos para que las mujeres salieran de círculos de violencia intrafamiliar y concretaran su deseo de ingresar y finalizar los procesos de formación con UNAMG. La situación fue más complicada para las mujeres de lugares rurales lejanos ya que requerían mayor inversión de tiempo y dinero para desplazarse y para llevar con ellas a sus hijos e hijas menores de edad.

Como la mayoría de las participantes trabajaba por cuenta propia, los días invertidos en la formación les representó dejar de percibir ingresos; por consiguiente el apoyo de los proyectos para la alimentación, movilización y hospedaje fue indispensable para asegurar su participación. Los altibajos en la economía local y el recorte de financiamiento amenazaron la continuidad de la participación de las mujeres en los espacios organizativos que crearon y fortalecieron a partir de la formación recibida en UNAMG.

Desde hace 15 años tejo en la casa güipiles, fajas y gorritas para bebés. El año pasado no me sentía bien de salud y ya no tenía mi trabajo porque otras personas vinieron a vender a precios más bajos. Entonces pensé en dejar el grupo y que se encargaran otras compañeras. (Entrevistada 3, UNAMG).

Las lideresas con muchos años de trayectoria desempeñaron tareas de asesoría, acompañamiento y sanación a otras mujeres con sus propios recursos. Las pocas mujeres que indicaron haber contado con un empleo generalmente fue temporal y sin prestaciones laborales.

b) Conocimientos para acceder al empleo. Las participantes tenían claridad de que la valoración social de la que goza la formación de la UNAMG les abriría una oportunidad y esa idea se concretó en empleo para algunas mujeres como facilitadoras de grupos de mujeres, técnicas y áreas inéditas para muchas como la investigación social en organizaciones sociales, incluida UNAMG, y en mecanismos municipales de la mujer.

c) Alternativas para generar ingresos. “Vieron mi trabajo en las réplicas y me dieron trabajo en el SIAS para hacer el censo de la comunidad, citar para las vacunas, inyectar y entregar medicamentos para los niños” (Entrevistada 4, UNAMG).

La formación aportó en la capacidad de agencia de las mujeres para forjar su independencia económica, salteando las barreras de la flexibilización y precarización laboral así como aspectos socioculturales que limitan a las mujeres el acceso y control de recursos propios. “Trabajé con mujeres sobrevivientes de violencia. Algunas ahora son emprendedoras, tienen su dinero. En el momento que la mujer se independiza del esposo... se libera” (Entrevistada 2, UNAMG).

Las artesanías, los tejidos, el reciclaje y la salud fueron áreas donde las mujeres encontraron una fuente de ingresos y apoyo a otras mujeres.

Recibimos un curso de sanación dos años en Panajachel con una terapeuta de una organización que conocimos por UNAMG. Eso nos ayudó. Las compañeras nos buscan porque necesitan ayuda. Platico con ellas, le doy masaje y se van liberadas. Me pagan poquito y otras veces nada. Como las conozco bien, no puedo pedirles una cantidad porque a veces tienen chiquitos y muchas necesidades. Me dan las gracias y cuando pueden me dejan una libra de tomate (Entrevistada 5, UNAMG).

Las mujeres organizadas optaron por modalidades estructuradas de generación de ingresos colectivos. “Hay algunas compañeras que con proyectos productivos y microcréditos. Mi mamá sigue en la cooperativa” (Entrevistada 2, UNAMG). Ante la ausencia del Estado para darle sostenibilidad a su formación política y enfrentar sus apremiantes necesidades económicas, en algunos casos, ahorraron pequeñas cuotas y vendieron artesanías para sufragar la movilización de las mujeres a las réplicas (Observación participante, 2018).

d) Acceso a la propiedad. Las participantes calificaron como relevante que la formación les proporcionó argumentos para transformar imaginarios relacionados a la distribución sexista del patrimonio familiar.

Mi papá solo le heredó a mi hermano. Mi mamá actuó diferente porque yo le explicaba que nosotras también tenemos derecho, vamos a formar familia, queremos vivir, queremos comer. Dejó un terrenito a mi nombre y otro a nombre de mi hermana. ¡Me sentí feliz! Eso por las formaciones de UNAMG. A mis hijos les recalco que las mujeres necesitan un lugar donde vivir que sea suyo, porque ¿qué pasa si el esposo no le da buena vida? (Entrevistada 3, UNAMG).

Las actividades de las mujeres no fueron reconocidas como trabajo ni gozaron de seguridad social en detrimento de su superación y el ejercicio de sus derechos.

3.5.7 Aportes de las experiencias de aprendizaje a la ciudadanía de las mujeres

UNAMG planteó en los procesos de formación a la ciudadanía “como ejercicio político de una sujeta, una vía para la inclusión de las mujeres a la vida pública y el reconocimiento de sus necesidades en el seno del aparato político” (2016, p. 69).

Las nociones sobre ciudadanía expresadas por las mujeres abordadas reflejaron perspectivas en transición, de una condición dada en respuesta al cumplimiento de normas legales a miradas críticas. Reconfiguraron la idea de ciudadanía como reconocimiento de ciertas garantías a una construcción situada, abarcadora de todos los ámbitos de la vida de las personas como individuos y como colectividades.

La ciudadanía la tenemos desde que nacemos. Tenemos derecho a estar inscritas con nombre y apellido, a sacar DPI al cumplir 18 años, a participar en diferentes ámbitos como lo político. Todo lo que hacemos es política, hasta ordenar la casa con la familia. Existe la política partidista y hay política en el trabajo que hacemos nosotras con organizaciones de mujeres (Entrevistada 1, UNAMG).

En algunas mujeres mayores de cincuenta años seguía arraigado el discurso predominante de ciudadanía entendida como condición otorgada por la institucionalidad estatal a partir del cumplimiento de requisitos habilitadores para participar en procesos electorales. “Antes decían que solo los hombres podían votar. Ya tenía hijos cuando me empadroné porque hasta entonces nos dieron la oportunidad. Nos tocó hacer una gran cola desde temprano hasta la noche. Pero... ¡lo logramos!” (Entrevistada 5, UNAMG).

Las más jóvenes coincidieron al definir la ciudadanía como “el espacio donde puedo ejercer mis derechos como mujer” (Entrevistada 2, UNAMG). Intervenir desde ese lugar resignificado les demandó conocimientos sobre el funcionamiento del Estado, intervención activa propositiva en espacios deliberativos sobre el bienestar del territorio según sus comunidades de pertenencia. “Soy ciudadana porque participo, lucho por Patzún y por las mujeres” (Entrevistada 1, UNAMG).

Para algunas mujeres, la ciudadanía es territorio en permanente disputa.

¿De qué ciudadanía hablamos cuando hablamos de ciudadanía de las mujeres? Porque en muchos de los espacios de participación política, donde podemos y debemos incidir, no hemos logrado nuestros objetivos de ciudadanía plena. Vivimos en un Estado que aún no respeta los derechos de las mujeres. No nos considera como ciudadanas con derechos, por eso nuestras propuestas no son escuchadas” (Floridalma Itzol, entrevista 2018).

Las mujeres al asumirse sujeta de derechos con vidas condicionadas por opresiones cuestionaron el igualitarismo androcéntrico de discursos liberales sobre la ciudadanía.

3.5.7.1 Reconocimiento

El reconocimiento es la dimensión cognitiva de la construcción de ciudadanía plena, basada en el ideal de igualdad, según Miyares (2004), expresada en la erradicación de normas y estereotipos sexuales y cambios en los modos de vida de mujeres y hombres.

a) Cambios en las relaciones de género. El espacio familiar fue el ámbito permanente de reivindicación de las mujeres para ser consideradas como iguales en dignidad y derechos, conscientes de que esos avances apalancarían otros en lo público.

Desde que me capacité y trabajo con plantas medicinales mi esposo me deja salir y con mis hijos me ayudan en la cocina. Ya no es como antes que solo a uno le tocaba hacer todo en la casa. Ellos también pueden hacer lo que hace una mujer. Hay un cambio; antes a las mujeres no les daban permiso de salir, las regañaban. Ahora ellas mismas buscan ir a las reuniones (Entrevistada 5, UNAMG).

Los esfuerzos por traspasar el mandato de ser para los otros y así disponer de tiempo para sí y sus proyectos, por medio de acciones como la redistribución entre mujeres y hombres de tareas básicas para sostener la vida cotidiana, fueron los cambios más mencionados por las participantes. Sin embargo, aún es un desafío que el trabajo de cuidado sea asumido como corresponsabilidad y no como apoyo circunstancial.

En el ámbito público identificaron como cambio trascendental la distribución del reconocimiento social de la autoridad comunitaria y de formas democratizadoras de ejercicio del poder en manos de las mujeres.

Nuestra pelea era por espacios para las mujeres. La comunidad me propuso para alcaldesa auxiliar y acepté. Los hombres decían que una mujer no podía representar al cantón. La gente me buscaba cuando había problemas entre vecinos por mojones. Los alcaldes auxiliares sentían que la gente ya no les tenía confianza porque me preferían a mí. Una concuña decía que las mujeres somos miedosas, yo le decía que tenemos fuerza para avanzar. Al ver el trabajo que realice... se animó y la eligieron alcaldesa auxiliar (Entrevistada 3, UNAMG).

b) Transgredir normas y estereotipos sexuales. “No tengo título pero por la formación que recibí las compañeras me ven como lideresa y que puedo desempeñarme como presidenta del COCODE” (Entrevistada 1, UNAMG). Incursionar en cotos masculinos y posicionarse ahí con la certeza de ocupar espacios que legítimamente les corresponden como a cualquier otro ciudadano llevó a las mujeres a participar en espacios vinculados a sus necesidades prácticas: “Antes era raro ver a una mujer en el comité de la escuela. Pero después de que reuní a las señoras para las réplicas empezaron a participar ahí y en otros grupos (Entrevistada 4, UNAMG).

La formación política también les significó gozar de reconocimiento para participar en espacios inéditos para las mujeres. “A mí me buscaron para asesorar aspectos organizativos en la conformación de un comité cívico” (Entrevistada 1, UNAMG).

Salir de los lugares de subordinación asignados las enfrentó al machismo y racismo en espacios institucionalizados. “La concejal segunda se sentó en la mesa principal. Así tenía que ser, pero un síndico le dijo que en lugar de estar ahí debería estar en la cocina sirviendo la comida” (Entrevistada 3, UNAMG). Aún es inaceptable que una mujer indígena ocupe un lugar en espacios que otorgan poder político porque simbólicamente trastoca imaginarios de poder que las ubica como vendedoras del mercado o sirvientas (Cumes, 2012).

La violencia psicológica, como mecanismo de anulación de quienes se atrevieron a configurar su identidad de sujeta política, fue una alusión constante. En contraste, las habilidades de negociación e incidencia les canjearon a las mujeres reconocimiento de actores de la sociedad civil, en tanto no sintieran amenazados sus cuotas de poder.

Facilitadoras y participantes coincidieron en nombrar a precursoras en Chimaltenango de la participación ciudadana de las mujeres vinculadas a la formación de UNAMG.

“Vernos como iguales, respetando nuestros procesos, construir redes y alianzas entre movimientos para ser más y fortalecer las luchas por avanzar en el ejercicio de la ciudadanía” (Floridalma Itzol, entrevista 2018) contribuyó a traspasar el pacto intrasíquico de la enemistad histórica entre ellas, impuesto por el sistema patriarcal.

3.5.7.2 Elección

La elección corresponde al componente cognitivo de la construcción de la ciudadanía plena, basada en el principio de libertad y autonomía (Miyares, 2004). El transitar por la formación de UNAMG despertó en las mujeres elegir desde dónde y cómo canalizar deseos, reivindicaciones e intereses políticos propios.

a) Trabajar desde la conciencia de género. “Las prioridades de las mujeres son hacerse oír y ¿quién mejor que las mujeres para expresarlas?” (UNAMG, 2016, p. 69). Esa capacidad de asumirse sujetas con igualdad de derechos y capacidades para transformar sus opresiones influyó en su elección por el trabajo político. “Tengo experiencia de años en el Sistema de Consejos de Desarrollo, desde lo comunitario hasta el Consejo Nacional de Desarrollo Urbano y Rural” (Flor Itzol, entrevista 2018).

Para las mujeres ser lideresas constituyó una fuerza centrífuga de sus proyectos de vida, que las llevaron a jugar el papel de asesoras y acompañantes jurídicas de mujeres víctimas de violencia, gestoras de recursos (humanos, materiales, financieros y simbólicos) para proyectos de mujeres, mediadoras de conflictos comunitarios, sanadoras, formadoras políticas de mujeres e intermediarias entre ciudadanía y la institucionalidad. Desempeñarse en esos territorios tradicionalmente masculinos las enfrentó a la crítica constante y al desgaste, por asumir simultáneamente trabajo dentro y fuera de casa sin el respaldo de programas gubernamentales.

b) Educación para emanciparse. Las mujeres vislumbraron en la educación un camino de acceso a herramientas para salir de cadenas de opresiones y marginaciones.

Después de las formaciones con UNAMG muchas empezaron procesos de alfabetización, otras continuaron su educación formal e incluso algunas se graduaron de la universidad. Como ellas ya saben que la formación es importante, también buscaron espacios para sus hijos e hijas en organizaciones sociales (Alejandrina Cano, entrevista 2018).

De tal cuenta que, para las mujeres su participación en formaciones políticas fue una constante alterna o simultánea a sus estudios en el sistema educativo. Esa relación probó que los conocimientos académicos hegemónicos no son suficientes para que las mujeres enfrenten las condicionantes de género y etnia que viven.

Mi mamá empezó a ir a capacitaciones sobre género y otros temas desde los ochenta, cuando quedó viuda a causa del conflicto armado. Eso le ayudó a salir de la idea de que la mujer vale menos, que debe quedarse en la cocina, que no debe estudiar porque se casa y ahí terminó su vida. Su ejemplo me motivó. Me gradué de maestra y seguía en constante búsqueda. En una ONG trabajé la educación intercultural con enfoque de género y me dieron oportunidad de

participar en un diplomado con UNAMG. Me llenaba de conocimientos y herramientas y me animó como mujer indígena maya kaqchikel a seguir. Soy la primera universitaria graduada de mi familia. (Entrevistada 2, UNAMG).

La formación política en las mujeres afianzó su valía y capacidad de autodefinirse. “Mi hermano me critica por la única universitaria en la familia. [...] él lo dice porque no dejo que manipule a su esposa. Los conocimientos que una tiene son para aplicarlos y compartirlos” (Entrevistada 1, UNAMG).

c) Vivir libres de violencia. El continuum de la violencia fue una de las condicionantes de género determinantes en la vida de las mujeres mencionada reiterativamente.

Tuvimos el caso de una niña violada por el padrastro y de una señora golpeada por el esposo que además la amenazó si lo demandaba. Muchas mujeres siguen en las mismas porque no tienen dinero para los documentos ni para el pasaje. Los procesos de justicia tardan y piden muchas cosas (Entrevistada 4, UNAMG).

La formación de UNAMG aportó a la visibilización y desnaturalización de la violencia contra las mujeres como punto de partida para canalizar la indignación en acciones concretas de búsqueda de justicia, acompañar en lugar de señalar el camino, evaluar riesgos de la ruta crítica y alternativas factibles a la situación de cada mujer.

No podemos llegar y decirle a una mujer que deje a su agresor porque son procesos. La violencia no va terminar hoy; reconocerla y no legitimarla es un gran avance. Para mí ha significado revisarme cómo la violencia toca nuestras vidas. Todos los días son una lucha para sobreponernos a no aceptar la violencia en mi vida y en mi vida familiar (Julia Luch, entrevista 2018).

El intercambio de historias de vida entre mujeres indígenas diversas que recorrieron el camino de víctimas, sobreviviente de violencia a actrices de cambio detonó en sus elecciones individuales y colectivas para ejercer su derecho a vivir libres de violencia. De esa cuenta, en algunas localidades lograron que las autoridades comunitarias se interesaran en la atención de casos de violencia contra las mujeres. “Si hay violencia intrafamiliar buscan a la alcaldesa o al alcalde auxiliar. Llegan a la casa de la víctima y ordenan qué hacer. Si los agresores no obedecen pasan el caso a la policía o al juez (Entrevistada 5, UNAMG).

Los conocimientos sobre las causas, manifestaciones y efectos de la violencia contra las mujeres, así como de las rutas institucionales para su atención y sanción permitieron a las mujeres salir de la *indefensión aprendida*. A esos recursos se sumaron la autoridad de que estuvieron investigadas, algunas participantes de la formación en UNAMG, derivada de sus cargos comunitarios. No obstante, para hacer sostenibles estos avances existen cuestiones estructurales pendientes de debatir como lo expresaron las mujeres:

¿Qué hacer ante la hipersexualización y discursos de odio de los medios y las redes sociales? ¿Qué hacer ante la misoginia de las autoridades? ¿Qué hacer frente al acoso sexual? ¿Cómo involucrar a los hombres en la lucha contra la violencia hacia las mujeres? (Observación participante, 2018).

La asesoría y acompañamiento entre mujeres las fortaleció a no seguir postergando su bienestar; en consecuencia algunas denunciaron la violencia intrafamiliar que vivían y otras dieron por terminada las relaciones de pareja abusivas. Estas elecciones fueron trascendentales en sus vidas, considerando que las violencias constituyen uno de los principales factores de impedimento en la definición de sus proyectos de vida, su autonomía y participación ciudadana.

d) Valoración cultural de los saberes de las mujeres. Apropiarse de la noción de sujetas cognoscentes y ser apreciadas desde esa identidad fue un aporte de la formación de UNAMG en la construcción de autoridad epistémica de las mujeres. Las mujeres refirieron que la valoración de sus saberes como fuentes válidas para enfrentar y transformar la vida cotidiana provino de varias fuentes, entre ellas su familia.

Siempre les hablo a mis sobrinas: Eso no está bien por tal razón, pero puedes hacer esto. Tienen derechos pero también obligaciones. Mis sobrinas dicen que quieren ser como yo, quieren viajar y estudiar. Una es el espejo de quienes forma. En la escuela trataron de obligar a la más pequeña a tomar atol que sobró de la refacción. Ella le dijo a la maestra que no podía obligarla a hacer lo que no quería porque violaba sus derechos; así dice mi tía licenciada que va a capacitaciones (Entrevistada 1, UNAMG).

Hacer copartícipes a las nuevas generaciones del trabajo de las lideresas comunitarias posibilitó que descubrieran las palabras de sus predecesoras próximas como portadoras de significados relevantes; porque estaban fundamentadas en su formación política y trayectorias de participación ciudadana.

Mis hijos me ayudaban con las réplicas. Eso nos ayudó a ver cómo vivimos, nos unió como familia. Cuando mi hija estudiaba en el pueblo orientó a un compañero que le pidió consejo por un problema de su mamá y su hermana. El muchacho se sorprendió por sus conocimientos. Ella le dijo que sabía todo eso porque su mamá estudia, entonces que había visto como lo hacía yo y porque leía los folletos que me daban en las capacitaciones. ¡Me sentí feliz! (Entrevistada 4, UNAMG).

Dedicarse a la recuperación y creación de conocimientos sanadores y emancipadores como trabajo elegido, significó para muchas irrumpir en espacios vedados para las mujeres indígenas y provocó el interés en otras de seguir por esas brechas.

Recuerdo una facilitadora del Grupo de Mujeres Mayas Kaqla. Nos dio un tema sobre empoderamiento de la mujer de una manera que me removió profundamente. Admiraba el trabajo de las facilitadoras. Entonces, empecé a prepararme más para ser como ellas (Entrevistada 2, UNAMG).

No obstante estos avances, las mujeres afirmaron que por su formación política las consideran competencia y amenaza a las verdades impuestas sobre la subordinación de las mujeres indígenas. Estas situaciones pueden interpretarse como fisuras al lugar de privilegio de los conocimientos masculinos y colonizados.

3.5.7.3 Participación

La participación refiere al ámbito político de la ciudadanía plena, basada en el ideal de libertad y el principio de representatividad-paridad acompañada de cambios normativos y culturales.

A nivel cuantitativo las mujeres de Chimaltenango, territorio de residencia de las mujeres formadas por UNAMG, registraron avances significativos en su participación política según refirieron las informantes claves de este estudio y los datos del Tribunal Supremo Electoral.

La cantidad de mujeres empadronadas aumentó entre 2003 (45.7%) y el 2015 (54.5%). Dos mujeres originarias de ese departamento hicieron historia al ser las primeras mujeres indígenas en postularse a la vicepresidencia y al Congreso de la República.

En el hemicycle parlamentario marcaron tendencia, ya que cuentan con una diputada distrital desde el periodo legislativo previo a la firma de la paz a la fecha. Las candidaturas de mujeres a cargos de elección en el poder local pasaron de un 11% en 2007 al 15% en 2015. Aunque el número de electas no fue proporcional a las postulaciones, destacaron por ser precursoras en cargos como alcaldesas, concejales y síndicas. Algunas de ellas pasaron de un cargo en la corporación municipal al poder legislativo.

El interés de integrarse a partidos políticos y a comités cívicos, según refirieron las facilitadoras y participantes, no encontró correlato en sus posibilidades de acceso a espacios de toma de decisión de estas agrupaciones ni en sus posibilidades de ocupar los primeros lugares en las planillas. Estas limitantes obedecieron a la cooptación de espacios por cacicazgos locales, sectores de poder económico, concentración de recursos simbólicos como la popularidad y los títulos académicos en los hombres.

Ante el clientelismo electorero las mujeres participantes en los procesos de formación desplegaron estrategias para encarar a los candidatos, sobre sus planes de trabajo y su agenda en relación a los intereses estratégicos de las mujeres, promover un voto informado entre las mujeres y la población. Además, se involucraron como observadoras electorales.

La formación de UNAMG influyó en el aumento de la participación de las mujeres en reuniones convocadas por diversos actores políticos, la conformación de organizaciones y redes de mujeres, su vinculación con organizaciones de mujeres a nivel departamental y nacional así como con organizaciones mixtas en el menor de los casos, su incursión y aumento en los COCODES, la elección de alcaldesas auxiliares y de representantes de organizaciones de mujeres ante el COMUDE y el CODEDE.

Además, incidieron en acciones de auditoría social, fiscalización de presupuestos para las mujeres y diseño de Agendas Consensuadas de las Mujeres en los municipios de San José Poaquil, San Martín Jilotepeque y Patzún donde UNAMG cuenta con proyectos. Focalizaron las demandas en las necesidades prácticas de género, pero obviaron los efectos de la violencia sexual contra las mujeres cometida durante el conflicto armado interno (Luch, Asencio, Caxaj & Desgranes, 2010).

Desde la estructura de los Consejos de Desarrollo Urbano y Rural influyeron y coordinaron con las responsables del mecanismo territorial establecido a favor del avance de las mujeres Oficinas Municipales de la Mujer (OMM).

“Insistí para que dejaran a las técnicas proponer proyectos con autonomía de las decisiones de la corporación municipal. Así logramos que incluyeran en el Plan Operativo Anual (POA) las conmemoraciones de las mujeres” (Entrevistada 2, UNAMG).

Las mujeres detectaron estrategias para atraer el voto de las mujeres que encubren la manipulación patriarcal de la participación política de las mujeres. “Vino a buscarnos una señora que quería ser alcaldesa. Están bien que participe una mujer, pero... ¡el esposo le decía qué hacer” (Entrevistada 5, UNAMG). Ese caso, entre otros, evidenció la persistencia de una *ciudadanía fantasma*. Las mujeres en apariencia conservan su derecho de participar, opinar y decidir pero su voz se desdibuja cuando se acomodan a los deseos ajenos, (Coria, 2004, p. 225) los de otros/as en posición de mayor ventaja social y a los poderes de los hombres.

En el COCODE éramos dos mujeres entre muchos hombres. Ellos eran machistas. Como trabajaban durante el día hacían las reuniones de noche y hacían las solicitudes sin decirnos nada. No tomaban en cuenta nuestras opiniones. Entonces, ya no fuimos. Con el tiempo, un partido nos ofreció participar. Nos afiliamos, salimos a las aldeas a invitar a las personas. Después nos dijeron que no podíamos participar en la planilla porque no teníamos un título. Ya no seguimos (Entrevistada 4, UNAMG).

La fuerza de los valores masculinos dominantes condicionó el accionar político de las mujeres expresado en descalificaciones –“¿cómo nos va mandar una mujer desde la municipalidad?” (Entrevistada 1, UNAMG)- y exclusión de sus demandas en las agendas locales –“La gente está contenta si apoyamos proyectos para el pueblo pero cuando nosotras pedimos proyectos para las mujeres... no apoyan” (Entrevistada 4, UNAMG). Los relatos anteriores reflejaron los desafíos en la correlación de fuerzas para que las mujeres participen en el espacio público y para que sus demandas formen parte de las agendas políticas.

3.5.7.4 Distribución de riqueza

La distribución de la riqueza corresponde al componente económico de la ciudadanía plena, basado en el ideal de distribución de la riqueza y el principio de igualdad (Miyares, 2004).

La feminización de la pobreza, que afecta drásticamente a mujeres indígenas, rurales y con cargas familiares, representó una de las condicionantes de género y etnia más contundentes en la construcción de ciudadanía plena. “El hombre se va y nos toca ver cómo le hacemos con nuestros hijos. Por la lógica de cuidado y nuestra participación tenemos triple y cuádruple jornada. Es complicado, nos afecta muchísimo la salud” (Floridalma Tzol, entrevista 2018).

Las políticas neoliberales imperantes focalizaron la inversión en obra gris en lugar de áreas prioritarias para sostener la vida como la soberanía alimentaria.

La cobertura a las necesidades de las mujeres en general y a las mujeres en situaciones de mayor vulnerabilidad social las abordaron de manera intermitente y paliativa por ejemplo con cursos ocupacionales (cocina, bisutería, elaboración de champú, manualidades, entre otras); sin estructura de comercialización estable de los productos o servicios desarrollados por las mujeres a partir de sus aprendizajes y conocimientos previos. A esas dinámicas se sumó la contratación de las técnicas de las OMM y el manejo clientelar electorero de los recursos que por ley debían asignarles para atender las demandas de las mujeres según lo constataron las mismas mujeres.

Como COMUDE visitamos las obras donde invertían los impuestos, como el proyecto de agua. Cuando ganó el alcalde del PP le planteamos crear la OMM -que ahora es dirección-, porque había mucha violencia contra la mujer. También estuvo involucrada su esposa, a través de ella logramos un proyecto de artesanía para que lo trabajaran las mujeres y así atender sus necesidades. Los alcaldes anteriores no nos habían hecho caso. Ahora el plan de trabajo de la DMM incluye capacitación y jornadas médicas para mujeres del área rural. (Entrevistada 1, UNAMG).

Para las mujeres es imperativo incorporar a la formación política procesos de empoderamiento económico con aspectos relacionados a la justicia como asesoría en demandas por pensiones alimenticias, aprovechamiento de recursos locales y el cuidado de la red de la vida.

El tema económico es prioridad para las mujeres, pero ¿cómo hacemos para que darle respuesta no signifique saturarles de trabajo? Porque toca atender la familia, la comunidad, acarrear el agua, criar animales, hacer leche de soya. El Estado ofrece seguridad alimentaria a base de una canasta básica alimentaria basada en el consumismo. Entonces, ¿qué tenemos los pueblos? La soberanía alimentaria, por ejemplo tenemos al alcance un plato de quilete que aporta nutrientes y ayuda a dormir bien. Necesitamos recuperar esas prácticas. (Floridalma Itzol, entrevista 2018).

La injusta distribución de la riqueza en el país pone en riesgo los avances alcanzados en la participación ciudadana de las mujeres a nivel local.

Tengo título universitario y formación política pero no tengo empleo. Me dedico a tejer. Bordar un güipil me lleva un mes. Puedo disponer de mi tiempo para monitorear el presupuesto que aprobaron para las mujeres y tengo herramientas para hacerlo; pero no tengo dinero para ir de la aldea al pueblo o a la capital (Entrevistada 4, UNAMG).

Las participantes resaltaron que las autoridades no visibilizan ni valoran su trabajo comunitario con el cual suplen en muchos aspectos a la institucionalidad pública. Ese andamiaje sigue sin asumir su responsabilidad de garantizar el acceso igualitario de las mujeres a los recursos que les garanticen una vida digna.

3.5.8 En perspectiva

“La formación de la UNAMG es un fortalecimiento de las mujeres. En los talleres y diplomados nacieron las ganas de estar trabajando por los derechos de las mujeres. Ha dado frutos. Nosotras no hemos dejado que se termine. Seguimos participando en las organizaciones”.

Francisca Ajpop

La historia reciente de Guatemala influyó en la propuesta pedagógica de la UNAMG. Desde sus orígenes, a finales de los años setenta del siglo XX, la formación política figuró como fundamento de sus objetivos focalizados en erradicar las discriminaciones que viven las mujeres en su condición de oprimidas y excluidas. En su búsqueda por la transformación social acompañaron luchas populares contra la pobreza, la militarización y el imperialismo. Dimensiones problematizadoras y nodales en la negociación de los Acuerdos de Paz, condicionantes de la vida de las mujeres y los pueblos indígenas.

La agenda de compromisos a favor de las mujeres incluida en los Acuerdos de Paz, de la cual UNAMG participó en su negociación, los escenarios y sujetas políticas emergentes en su implementación delinearon los matices de su propuesta pedagógica.

Post firma de la paz UNAMG formó a las mujeres para participar políticamente en los procesos electorales y en los nuevos mecanismos institucionales para el avance de las mujeres. Posteriormente, enfatizó en el acceso a la justicia y el resarcimiento en la medida que la organización, desde su articulación con el movimiento de mujeres y feminista, impulsó procesos de justicia transicional en relación al continuum de las violencias contra las mujeres. En 2017 incorporó la formación de educadoras populares feministas para darle sostenibilidad a su propuesta pedagógica.

Tabla 29 Relación entre Acuerdos de Paz y la formación impulsada por UNAMG 1999-2017

Eje Acuerdos de Paz	Temáticas abordadas en los procesos de formación
Mecanismos institucionales	Sistema de Consejos de Desarrollo Urbano y Rural, las mujeres en el COCODE y el COMUDE, presupuesto municipal con enfoque de género
Leyes, políticas y planes	Marco normativo y político nacional e internacional de los derechos humanos de las mujeres, mujeres jóvenes y sobrevivientes de violencia sexual, Acuerdos de paz y compromisos a favor de los derechos humanos de las mujeres
Derechos sociales y económicos	Desarrollo económico con equidad de género, desarrollo comunitario, salud mental, comunicación
Derechos políticos	Construcción de la democracia y la paz, participación ciudadana de las mujeres, participación política de las mujeres, procesos organizativos comunitarios, redes estratégicas municipales, incidencia política de las mujeres y auditoría social
Derecho a vivir sin violencia	Prevención de la violencia contra las mujeres, la violencia sexual y el continuum de la violencia en la vida de las mujeres, procesos de sanación, de sobrevivientes de violencia sexual a actoras de cambio
Acceso a justicia y resarcimiento	Empoderamiento a favor justicia mujeres sobrevivientes de violencia sexual, justicia transicional

Fuente: Elaboración propia en base a Sánchez (2014), Tabla de procesos formativos UNAMG 2000-2014 y diseño curricular UNAMG (2016).

La propuesta pedagógica de la UNAMG es una expresión de educación popular feminista, guiada por el objetivo político de emancipación de las mujeres como condicionante de la justicia social y la democracia. Fundamento su discurso inicialmente en el análisis marxista del poder, por su cercanía con el movimiento revolucionario de la época, trabajando con las mujeres desde su condición de clase y trabajadoras.

Su accionar educativo con el tiempo dio preponderancia al análisis feminista de la realidad. Así, paulatinamente las mujeres jóvenes y adultas mayas, analfabetas y con baja escolaridad subsistiendo de la economía informal en territorios de alta concentración indígena y contextos de marginalidad marcados por el conflicto armado interno cobraron relevancia como sujetas de sus procesos de formación orientados al empoderamiento y la ciudadanía de las mujeres.

La acumulación como origen de la imbricación de las opresiones vividas por las mujeres reconfiguró sus abordajes desde la interseccionalidad, sustentada en categorías de los feminismos de la igualdad y el pensamiento decolonial.

En su propuesta confluyeron la perspectiva crítica liberadora participativa de la educación popular y la pedagogía feminista que coloca la vida de las mujeres como punto de partida y de llegada de la acción educativa sustentada en la teoría de género.

En tal sentido, los contenidos de aprendizaje direccionaron la crítica a la dominación patriarcal, capitalista y colonial. Promovieron la deconstrucción de categorías duales binarias. Denunciaron el continuum de violencias y el racismo como mecanismos represivos contra las resistencias de las mujeres ante la dominación que viven ellas y los pueblos indígenas a los que se autoadscriben.

Desmontaron ideas sobre la sexualidad limitantes de su autonomía y sus procesos de sanación; generaron desaprendizajes sobre ideas impuestas desde el patriarcado neoliberal al visibilizar los aportes del trabajo de cuidado de las mujeres a la economía e historizaron la construcción de los derechos humanos de las mujeres considerando sus diferencias. Así también, desnaturalizaron el espacio privado como destino de cautiverio para las mujeres y reflexionaron sobre las propuestas de las mujeres para democratizar las políticas públicas.

Esas construcciones constituyeron su ruta metodológica fundamentada en la epistemología feminista al considerar como fuentes de conocimiento la memoria de los cuerpos de las mujeres, sus experiencias y resistencias reivindicativas de sus derechos humanos. La propuesta pedagógica de UNAMG destacó por su capacidad de reflexionar, sistematizar y articular su trayectoria organizativa en tres aspectos:

a) Una escuela de formación política configurada como procesos estructurados, implementados sobre la base de un diseño curricular de referencia adaptable a diversas realidades regionales, las coyunturas nacionales, los requerimientos de la cooperación internacional financiada de los procesos formativos y las prioridades políticas organizativas.

El primer diseño curricular posicionó ejes de análisis radicales sobre los sistemas de opresión. Con el tiempo decantó en el enfoque de derechos humanos de las mujeres, particularmente relacionados a la demanda por vivir sin violencia, la participación ciudadana y la participación política.

La carpeta pedagógica para el liderazgo de las mujeres sintetizadora del discurso histórico de UNAMG y su discurso post Acuerdos de Paz, construido también en alternancia con las voces de organizaciones sociales aliadas en la incidencia política sobre derechos humanos de las mujeres. Incluyó un apartado para desarrollar un taller de oratoria, con la metodología creada por UNAMG titulada ¡pido la palabra!

Los contenidos fueron mediados pedagógicamente, editados y publicados en formato de módulos. Estructurados para ser utilizados como texto paralelo de las participantes o como guía metodológica para quienes facilitan los procesos de formación política.

Guías metodológicas para desarrollar cada uno de los talleres de los módulos de la escuela en concordancia con los contenidos de la carpeta pedagógica para el liderazgo de las mujeres. Acompañadas de materiales didácticos, que recopilan además experiencias de trabajo de UNAMG, diseñados para provocar la participación y reflexión adaptable a grupos diversos en términos culturales, educativos y etarios.

El auto reconocimiento de las mujeres como sujetas de derechos representó uno de los principales aportes de la formación política de UNAMG porque a partir de ahí exigieron gozar de igualdad de derechos humanos. Las mujeres reconocieron que sus vidas están signadas por diferencias; por lo que también incorporaron en sus discursos la noción de derechos específicos para las mujeres. Reiteraron la libertad de ser y estar en la sociedad desde sus identidades propias como mujeres indígenas como condición en la construcción de su autonomía.

Para las mujeres unos derechos revistieron mayor significancia que otros en función de sus experiencias de vida y sus contextos. Los derechos sexuales y reproductivos pasaron desapercibidos en los discursos explícitos de las mujeres abordadas en este estudio. Los mencionaron indirectamente al hablar de las violencias vividas por medio de la expropiación de sus cuerpos y su sexualidad.

En relación a los derechos civiles, resaltaron dos dimensiones del derecho a la comunicación. El acceso a información sobre los marcos jurídicos sustentadores de los derechos humanos de las mujeres y la expresión de sus identidades, realidades, demandas y propuestas políticas representó un aporte fundamental de la formación. Les permitió traspasar del miedo impuesto a recuperar el valor de su palabra para conocer, ejercer y defender derechos formalmente reconocidos e incorporar demandas propias en todos sus espacios de interacción.

La formación permitió a las mujeres identificar las implicaciones y magnitud de los aportes de su trabajo en la economía del cuidado. En consecuencia, demandaron del estado condiciones para que las diversas modalidades de trabajo que ejercen y a las que aspiran les garanticen condiciones de vida digna.

Identificar las manifestaciones de las violencias contra las mujeres, conocer las leyes relacionadas a este delito y ubicar alternativas para enfrentarla representó un parte aguas en la vida de muchas mujeres. Les permitió transitar de la condición de víctimas a sobrevivientes de violencias, convertirse en acompañantes de otras mujeres en procesos de denuncias y promotoras de acciones de prevención, atención y sanción de la violencia contra las mujeres a nivel comunitario.

El derecho a vivir sin violencia y el derecho a participar fueron los derechos más nombrados por las mujeres. El primero por ser uno de los principales condicionantes para su incursión en el espacio público, donde reportaron avances más significativos como transitar de la posición de electoras a ser elegibles a espacios de toma de decisión y a cargos públicos.

Entre los derechos sociales las mujeres ponderaron la salud y la educación. Más que el acceso a los sistemas hegemónicos sus miradas apuntaron a la integralidad del cuidado de la vida y acceso a modalidades de formación orientadas a transformar el entorno próximo opresor. Los derechos económicos constituyeron la principal demanda de las mujeres para salir del empobrecimiento y contar con recursos para desarrollar sus proyectos de vida digna para ellas y sus familias.

A nivel personal la formación aportó a la conciencia de género, etnia y clase de las mujeres. Influyó en sus decisiones de hacerse escuchar con voz propia, (re) construir proyectos de vida propia y canalizar recursos para encaminarse hacia ellos.

La formación estimuló habilidades de las mujeres para democratizar la vida cotidiana. La familia representó para las mujeres el territorio de disputa y avances más significativos en la construcción de sus derechos como humanas relacionados al desarrollo de sus capacidades de negociación ante la pareja, la corresponsabilidad en las tareas del hogar y de cuidado de hijas e hijos, la conquista de derechos inéditos para ellas como el acceso a la propiedad por medio de herencias.

A nivel comunitario las mujeres ponderaron como aportes de la formación el fortalecimiento de grupos de mujeres alrededor de intereses estratégicos políticos, la conformación de espacios organizativos como cooperativas y la legitimidad de sus liderazgos que las llevó a integrarse a los COCODES y ocupar cargos inéditos como ser alcaldesas auxiliares.

A nivel municipal resaltaron su incidencia en la instalación de OMM, posteriormente reconocidas como Direcciones Municipales de la Mujer (ODM), de ocupar cargos de técnicas en ese mecanismo e incidir para que sus demandas fueran incorporadas en sus planes de trabajo. La formación propició insumos para la articulación de una red de mujeres. El reconocimiento de interlocutoras válidas permitió su incorporación en el COMUDE y CODEDE.

Algunas se afiliaron a partidos políticos o comités cívicos y se posicionaron de maneras críticas ante las dinámicas electorales.

Construyeron agendas políticas de mujeres, pactaron alianzas con diversos actores sociales para promover el voto informado y encarar a candidatos a puestos de elección popular en relación a las demandas de las mujeres. Junto a otras organizaciones de mujeres promovieron acciones de fiscalización y auditoría social. A nivel nacional algunas en su calidad de representantes de las organizaciones de mujeres lograron ser electas en el CODEDE y CONADUR.

Aunque en algunas mujeres sigue arraigada la visión formalista y legalista de ciudadanía como condición dada por la institucionalidad del estado, focalizada en los procesos electorales. Para otras, la formación les permitió descubrir la ciudadanía como una construcción y práctica cotidiana de ejercicio de derechos en todos los ámbitos sociales.

La formación política de UNAMG trastocó la falsa idea de homogeneidad de los sujetos de derecho, porque propició que las mujeres constataran desde sus propias experiencias que mujeres y hombres no gozan de la misma valoración social y que esas diferencias provocan marginación y opresión a la mitad de la población; por tanto, que eran asuntos que debían abordarse desde el debate público.

Las herramientas ofrecidas por la formación favorecieron las capacidades de organización y negociación de las mujeres para canalizar sus demandas. Así, lograron alianzas políticas entre mujeres y ciertos niveles de reconocimiento social para participar activamente como interlocutoras válidas ante otros ciudadanos y las autoridades en espacios de toma de decisión comunitaria y local.

En consecuencia, las mujeres valoraron salir del espacio privado para formarse y accionar políticamente en los mecanismos de participación ciudadana, potenciados a partir de la agenda de la paz, representó un aporte trascendental de la propuesta pedagógica de UNAMG. Posibilitó que las mujeres resignificarán la ciudadanía como una construcción, compleja y desafiante, vinculada a la defensa de sus derechos humanos en el entorno próximo.

En síntesis, la propuesta pedagógica de la UNAMG favoreció el empoderamiento individual y colectivo de mujeres que compartían condiciones de marginalidad en un territorio de mayoría indígena. Descubrir su potencial político para participar de manera activa en la democratización de la vida cotidiana y la construcción social les permitió transitar del espacio doméstico al espacio público.

3.6 El caso de la propuesta pedagógica de la Fundación Guillermo Toriello

La segunda propuesta pedagógica estudiada fue la formación en género impulsada por la Fundación Guillermo Toriello (FGT) es un camino marcado por los Acuerdos de Paz, las raíces de la organización y las coyunturas socio políticas.

La FGT surgió por el Acuerdo sobre bases para la incorporación de la URNG a la legalidad, firmado en 1996 por el gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG), instancia que aglutinó a las cuatro organizaciones revolucionarias activas durante el conflicto armado interno. Desde 1997 por Acuerdo Ministerial No.18297 obtuvo la personería jurídica como entidad civil. Sus primeros años lo dedicaron a la incorporación de excombatientes de la URNG a la vida civil considerando aspectos del Acuerdo socioeconómico y situación agraria, el Acuerdo de reasentamiento de población desarraigada y el Acuerdo de identidad de derechos de los pueblos indígenas. “Ya en los campamentos de desmovilización algunas mujeres demandamos formación para que pudiéramos enfrentar situaciones de acoso y discriminación” (María Velásquez Xon, entrevista 2016).

A partir de su primera planificación estratégica (2002) apuntaló al desarrollo local, fortaleciendo actores locales por medio de procesos participativos y la promoción del ejercicio de la ciudadanía de las mujeres. Desplegó esfuerzos en territorios de mayoría indígena, con altos índices de desigualdad social y receptores de población desmovilizada asumiendo el artículo 15 del Acuerdo sobre bases para la incorporación de URNG a la legalidad: “...el programa de incorporación buscará ser un factor de desarrollo para el país y un elemento de concordia nacional”.

URNG definió un abordaje integral de sus intervenciones en los territorios por medio de diferentes programas, desde los cuales realizaron talleres dirigidos a mujeres. La formación en género fue asignado al Programa de Desarrollo Local. En esa fase inicial las facilitadoras fueron formadas en temas de género en la Asociación Centro para el Desarrollo (CEDES). Después de un tiempo, las evaluaciones de esas acciones evidenciaron la necesidad de trascender la modalidad de talleres eventuales sobre temas específicos a procesos estructurados sobre la implementación de los compromisos específicos a favor de las mujeres establecidos en los Acuerdos de Paz.

Para concretar la Política Nacional de Desarrollo Integral de las Mujeres, el Programa de Desarrollo Local y Participación Ciudadana de la FGT diseñó en 2006 su primer diplomado sobre políticas municipales para la equidad de género, en Ixcán, Quiché. En esa ocasión participaron hombres e integrantes de la Red de Organizaciones de Mujeres del Ixcán (ROMI), que tendrían a su cargo la formulación de la política municipal de género. Eran personas jóvenes y adultas, de siete comunidades lingüísticas mayas, con baja escolaridad, desmovilizadas de URNG, desplazadas internas y retornadas de los campamentos de refugiados en México por el conflicto armado interno, además de integrantes de la corporación municipal y de la institucionalidad estatal con presencia en el área.

Ese fue el primer proceso con aval académico de la universidad pública por medio de su Instituto Universitario de la Mujer, considerando que “muchas compañeras desmovilizadas por la guerra habían truncado su proceso de formación. No tenían nada de nada. Contar con un diploma de una formación, aunque distinta a la del sistema educativo, ya era un respaldo” (María Velásquez Xon, entrevista 2016).

Posteriormente, la FGT y la ROMI impulsaron la Escuela Comunitaria de las Mujeres y el programa Voces de Mujeres del Ixcán, transmitido en una radio local, para acompañar el proceso de la Política Municipal de Género. En 2007 lograron su aprobación por el Consejo Municipal, hecho trascendente por ser la primera en su tipo resultado de un proceso amplio de participación social.

Adolescentes y jóvenes que acompañaron a sus madres durante los primeros procesos de formación descubrieron su interés por posicionar sus derechos ante el COMUDE, por esa razón gestionaron un proyecto de tres años para realizar talleres.

Las jóvenes decían que con la formación entendieron cosas que sabían eran injustas, pero no sabían cómo defenderlas. Decidieron que la formación fuera en sus propias comunidades. Por ser jovencitas se preocupaban por el tema de seguridad, considerando que Ixcán es territorio fronterizo con presencia de narcotráfico y crimen organizado. Además, para evitar que las señalaran de ir a la cabecera departamental a buscar novio” (Blanca Caal, entrevista 2016).

Las jóvenes lograron en el contexto de la formación, según registró Maldonado (2011), consensuar la Agenda de las Mujeres Jóvenes del Ixcán con ejes como educación vinculada a la tecnología, educación bilingüe y educación sexual; la organización del Grupo mujeres jóvenes transformando la realidad del Ixcán (JOTREI), la conformación de la Comisión Municipal de la Juventud y la sistematización de su experiencia.

Para las jóvenes tener un libro donde aparece su foto, su nombre, que hicieron y como se organizaron las vincula y construye memoria. Sienten satisfacción y alegría porque así poco a poco se valora a las jóvenes. Eso demuestra lo importante de escribir la historia de las mujeres. (Blanca Caal, entrevista 2016).

La experiencia anterior trascendió a otros territorios de cobertura de la FGT (Sololá, Huehuetenango y Quiché) con la formulación de más políticas para la equidad de género en articulación con los Consejos de Desarrollo.

La formación política cobró relevancia en la planificación estratégica 2010-2014 de la FGT como espacio articulador de conocimientos para enfrentar los retos del proceso electoral que se avecinaba y los nuevos escenarios derivados de la agenda de compromisos de los Acuerdos de Paz a favor de las mujeres: las reformas al Código Municipal Decreto 22-2010 que establecían la creación de las Oficinas Municipales de la Mujer (OMM) y la asignación a las Comisiones Municipales de la Mujer del 0.5% del situado constitucional.

Tabla 30 FGT trayectoria en formación 1997-2017

Año	Modalidad	Participantes	Cobertura
I Fase acciones formativas			
1997-1998	Charlas sobre el programa de incorporación	Población desmovilizada de URNG especialmente mujeres	Campamentos de desmovilización
1999-2005	Talleres sobre autoestima de las mujeres y talleres sobre autoestima de mujeres jóvenes	Población participante en el Programa de Desarrollo Local	Área ixil y man alrededor lago Atitlán e Ixcán
II Fase procesos estructurados de formación			
2006	Diplomado semipresencial Políticas municipales para la equidad de género con aval académico IUMUSAC	Integrantes corporación municipal y personal técnico de la municipalidad, integrantes de la Red de Organizaciones de Mujeres del Ixcán	Municipio de Ixcán, Quiché
2011	Curso virtual Alianzas e incidencia políticas de las mujeres con aval académico IUMUSAC	OMM, lideresas, personas interesadas entre ellas un porcentaje reducido de hombres	Nacional e internacional
	Curso presencial Alianzas e incidencia políticas de las mujeres con aval académico IUMUSAC	Integrantes de OMM, CDM, CMM, redes y organizaciones de mujeres.	Departamentos de Huehuetenango, Sololá y Quiché
2012	Curso semipresencial Políticas y mecanismos municipales para la equidad de género con aval académico IUMUSAC	Personal técnico de Oficinas Municipales de la Mujer, integrantes de Comisiones Municipales de la Mujer, Comisiones Departamentales de la Mujer y organizaciones de mujeres	
	Curso a distancia Políticas y mecanismos municipales para la equidad de género con aval académico IUMUSAC	Sin datos	
2013	Curso semipresencial Empoderamiento económico de mujeres emprendedoras	Mujeres integrantes de la Federación Nim Samaj	Departamento de Sololá
	Curso semipresencial Comercio justo desde una perspectiva de soberanía alimentaria con aval académico IUMUSAC	Sin datos	Municipio de Ixcán, Quiché
2013-2014	Curso semipresencial Políticas públicas e incidencia política en la región centroamericana con aval académico IUMUSAC	Coordinadoras/es, directoras/es de ONG y/o técnicas/os responsables de planificación y/o incidencia política de organizaciones socias	Guatemala (ciudad), Sololá y El Salvador
2014	Curso presencial Políticas y mecanismos municipales para la equidad de género	Sin datos	Departamentos Huehuetenango, Sololá y Quiché
2016-2017	Formación presencial en economía social, solidaria y desarrollo local	Mujeres integrantes de la Federación Nim Samaj y de organizaciones aliadas	Departamento de Sololá

Fuente: Elaboración propia en base a informes de FGT, Galicia (2008), Maldonado y Collado (2014).

3.6.1 El contexto de la formación. Sololá

Las mujeres fueron las sujetas protagónicas de la formación impulsada por la FGT en las diferentes áreas geográficas de su intervención. Para la presente investigación fue seleccionada Sololá, por ser el lugar que registra la mayor cantidad de procesos educativos estructurados.

A continuación se presenta una caracterización del departamento, basada en indicadores sociodemográficos, enfatizando la situación y posición de las mujeres para ubicar el contexto de la propuesta pedagógica desarrollada por FGT entre 2011 y 2017.

El departamento de Sololá cuenta con 19 municipios, está ubicado en el occidente de Guatemala a 140 kilómetros de la capital. Está marcado por la cultura ancestral de los pueblos mayas y estructuras organizativas que datan de la época colonial como la alcaldía indígena. El conflicto armado interno deterioró el tejido social del área afectado por la persecución desatada contra promotores y promotoras comunitarios.

El Instituto Nacional de Estadística (INE, 2013) indica que entre sus 464,005 habitantes la mayoría tiene entre 0 a 34 años. Las mujeres representan el 50.6%. Cuenta con uno de los índices más altos de población indígena en el país (96.5%), con predominancia de mayahablantes de los idiomas k'iche', kaqchikel y tz'utujil.

La edad promedio de casamiento durante 2013 fue de 25 años para las mujeres y de 28 años para los hombres. Ocho de cada diez parejas adoptaron el régimen matrimonial de comunidad de gananciales. Según el Código Civil esta modalidad refiere a que el patrimonio individual y común adquirido por los conyugues, previo y durante el matrimonio, será objeto de repartición en partes iguales en caso de divorcio. A estos datos debe sumarse un alto porcentaje de uniones no registradas.

El 35.9% de partos registrados fue atendido por la red de asistencia pública, concentrados en las áreas urbanas cada vez más saturadas. El déficit de atención a la salud también se evidenció en las principales causas de muerte relacionadas a situaciones prevenibles como la neumonía, la diarrea y la desnutrición; así como por la escasa cobertura del Instituto Guatemalteco de Seguridad Social (IGSS). La población trabajadora atendida por su programa de enfermedad, maternidad y accidentes representó el 0.7% del total nacional.

La topografía inclinada de los suelos representó un riesgo latente en Sololá. Tormentas -Stand (2005) y Agatha (2010)-, sismos (2012), derrumbes constantes en la red vial, incendios de los bosques que rodean al lago de Atitlán y la creciente contaminación de sus aguas, desordenado crecimiento urbano y turístico impactaron en la precarización de la calidad de vida de sus habitantes sin que las autoridades intervinieran con planes de mitigación efectivo.

Sololá pasó de ser el tercer departamento más pobre en 2006 al segundo más pobre según la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida realizada en 2014. La pobreza afectó más a la población rural y a cuatro de cada cinco personas indígenas quienes se dedican en su mayoría a actividades agrícolas.

El 31% de la población ocupada no asalariada trabajaba por cuenta propia o en una empresa familiar. En el caso de las mujeres ocupadas el 38% estaba empleada en el sector no agrícola.

La tasa de alfabetismo entre personas de 15 a más años fue de 69%, el porcentaje descendió a 41% en el caso de las mujeres. Las mujeres en promedio tenían cuatro años de estudios, uno menos en relación a los hombres (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016).

La vida de las mujeres en Sololá estuvo condicionada por múltiples factores. El sistema educativo no ofrece educación integral en sexualidad ni existen políticas públicas que garanticen el desarrollo integral de niñas, adolescentes y jóvenes. 6,220 adolescentes estuvieron embarazadas entre 2011 y 2014 (Menchú, 2014, p. 6) como resultado de violaciones sexuales cometidas por familiares y amigos. Esa situación forzó a muchas a abandonar los estudios, las enfrentó a violencia intrafamiliar, aislamiento, truncamiento de proyectos de vida y círculos de pobreza.

Los hombres fueron los principales sospechosos de cometer delitos entre 2009 y 2013 según la Policía Nacional Civil. La violencia provocada por ellos afectó de manera directa a las mujeres. De cada 100 denuncias presentadas 14 correspondían a delitos de violencia sexual. Nueve de cada diez casos denunciados de violencia intrafamiliar afectaban a mujeres, mayoritariamente entre 15 a 44 años. Las manifestaciones más recurrentes fueron la violencia física seguida de la psicológica.

En otros ámbitos las mujeres registran algunos avances. El interés por los procesos electorales aumentó significativamente en las mujeres en respuesta a campañas de comunicación, acciones de formación impulsadas por diversos sectores sociales y campañas de documentos (cédula – DPI) requeridos para ingresar a programas sociales gubernamentales.

Las mujeres representaron el 43% del padrón electoral de 1999, el 52% en 2011 y el 54% en 2013. Su participación en las urnas también aumento de 38% en 2003 a 53% en 2011 (Fundación Guillermo Toriello & Centro Cooperativo Sueco, 2013, p. 20).

Más mujeres en las planillas para dirigir los gobiernos locales no garantizaron sus posibilidades de ser electas. En 2015 de 25 aspirantes a las alcaldías tres fueron mujeres, 123 participaron frente a 916 candidatos para las corporaciones municipales (Santa Cruz, 2016, p. 58). Ninguna mujer fue electa alcaldesa, el número de síndicas y concejales electas fue mínimo.

La gestión de nuevos mercados a sus productos artesanales, la atención educativa y de salud a sus familias motivaron a las mujeres a integrarse en cooperativas, asociaciones y comités escolares. Algunas mujeres abrieron brecha en espacios tradicionalmente masculinos. Guarquéz (2013) registró a Dominga Vásquez como la primera alcaldesa indígena elegida en la historia de Sololá y a nivel nacional; y a Elena Yojcom como la primera mujer e indígena nombrada gobernadora departamental.

Los mecanismos de participación ciudadana reconocidos en las leyes surgidas a raíz de los Acuerdos de Paz influyeron en la organización de las mujeres alrededor de sus derechos como humanas, desde pequeños grupos comunitarios hasta redes con incidencia municipal y departamental, en medio de escenarios adversos a la participación política de las mujeres en espacios de toma de decisión.

3.6.2 Fin y fundamentos

Este segmento perfila los fundamentos filosófico-políticos, epistemológicos, teóricos y metodológicos de la propuesta pedagógica de la FGT. Incluyó las voces de las facilitadoras entrevistadas para este estudio, documentos institucionales y seis diseños curriculares correspondientes a los diplomados y cursos desarrollados entre 2011 y 2013 con aval académico del Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Frente a la instrumentalización de la educación al servicio de sistemas de poder hegemónicos, la FGT planteó perspectivas alternativas.

“La educación es un derecho humano pero también una estrategia, porque al hablar de la construcción de sujeto político nuestra formación es política e ideológica. La formación es un proceso muy importante para el ejercicio de derechos” (María Velásquez Xon entrevista 2016). Por lo que, la FGT vinculó los procesos de formación a iniciativas de organizaciones locales de mujeres indígenas, organizaciones de mujeres de proyección nacional y de organizaciones mixtas contrapartes de los proyectos que financiaron a la organización en el trabajo por la participación ciudadana y el desarrollo económico local.

Los procesos educativos surgieron de las experiencias de las mujeres y de sus intereses políticos de formación en relación a las realidades de desigualdad que viven, particularmente desde su condición de mujeres indígenas, excluidas del ejercicio de sus derechos humanos en sociedades marcadas por la imbricación de los sistemas de opresión patriarcal, capitalista y colonial.

El modelo de sociedad promovido por la FGT desde la formación trazó un horizonte delineado por la justicia impulsada por personas y pueblos capaces de incidir *glocalmente*, pensar globalmente actuando desde lo local; para la construcción de relaciones y estructuras socioeconómicas democráticas sin racismo ni sexismo, defensoras de la tierra, territorios, bienes comunes de la humanidad y el buen vivir.

El *buen vivir* aspira a condiciones de vida digna logrados desde la autodeterminación de perspectivas de desarrollo vinculadas a la defensa del territorio como a la protección de los bienes de la *madre tierra*, conocimientos y reivindicaciones de los pueblos indígenas como retomar su historia desde antes de la colonia y debates actuales como la construcción de las identidades de los estados-nación y el reconocimiento de estados plurinacionales. Son visiones disruptivas del modelo económico neoliberal vinculadas a la cosmovisión maya sobre la vida y la relación con la naturaleza.

El buen vivir no tiene una sola explicación porque cada pueblo y comunidad tiene sus propias formas de concebir la vida y expresarlo en sus idiomas. [...]. En kaqchikel y k'iche es *utz k'aslemal*, en q'eqchí es *x'rochoch*. (Blanca Caal, entrevista 2016).

Para las mujeres el buen vivir también es una interpelación al sistema patriarcal, como lo evidenció una de las facilitadoras al citar las reflexiones realizadas por las participantes en diferentes momentos de las formaciones:

Las mujeres resaltaron la capacidad de ser autónomas para poder ejercer derechos, participar, proponer y decidir en la comunidad, acceder a la educación y la salud integral. Lo más fuerte para ellas es el derecho a una vida libre de violencia y la autonomía económica (Ada Valenzuela, entrevista 2016).

El buen vivir es un concepto posicionado en las últimas Cumbres Continentales de Pueblos Indígenas. Trascendió en la última década con el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y de estados plurinacionales en las constituciones y políticas públicas de Ecuador (2008) y Bolivia (2010).

La FGT centró sus procesos educativos en mujeres marginales de diversas identidades étnicas y mujeres mayas en particular, por ser un rasgo identitario predominante de la población con quienes trabaja. Las posicionó como sujetas políticas y sujetas cognoscentes, mujeres con potencialidades de generar pensamientos críticos y trascendentes, fundamentados en sus saberes y experiencias previas, para la transformación de sus vidas y su entorno.

Esas perspectivas respondieron al imperativo de formar mujeres con autonomía de pensamiento y herramientas para influir en cambios culturales, desde su vida cotidiana, para que se les reconozca como sujetas de derecho. En tal sentido, promovió capacidades técnicas y políticas en favor de la organización, propuesta e influencia en la institucionalidad garante de sus derechos humanos.

Definir a las mujeres mayas como sujetas pensantes trastocó el imaginario social colonial que les asigna el rol de “hacedoras por naturaleza del trabajo manual no calificado” y “sirvientas”. Además, las cosifica en el tratamiento de su imagen al asignarles el lugar de objetos decorativos y de atractivos turísticos, como lo denuncian Cumes (2012, p. 12) y Tubín Sotz (2017) respectivamente.

La perspectiva ética de FGT aspiró a la solidaridad, igualdad, empoderamiento y autonomía de las personas y los pueblos; la democracia participativa, la justicia y la equidad de género. Incentivó la alianza política entre mujeres, como condición para incidir políticamente en el avance de sus demandas y en la deconstrucción de la enemistad histórica entre mujeres trazada por el patriarcado. Desde el buen vivir retomó *principios de vida* como los nombró Blanca Caal (entrevista, 2016): escucha, práctica, diálogo, relación con la naturaleza e integración de los elementos de la vida.

Para María Velásquez Xon algunos de esos planteamientos resultaron de debates protagonizadas por mujeres de la FGT desde su condición de minoría “en las responsabilidades políticas y la estructura de funcionamiento institucional. Hablamos de equidad de género porque si decimos enfoque de género la responsabilidad de los cambios nos señalaba solo a nosotras. Las mujeres mayas posicionamos lo relacionado a la identidad, la cosmovisión y la espiritualidad. Todo está relacionado, es un todo desde la cosmovisión de los pueblos” (grupo focal, 2016).

Los procesos de formación resultaron de diseños participativos, desde las realidades de opresión que viven las mujeres y los conocimientos que necesitaban para transformarla siguiendo una pedagogía de doble vía –teoría y práctica- como lo nombró la FGT en sus diseños curriculares. Aprendizajes para formar *conciencia grupal*, como lo nombra Harding (2012) en la teoría del punto de vista feminista; para que las mujeres visualizaran que sus opresiones no son aisladas sino relacionadas a los rasgos que definen su pertenencia a determinado grupo social, un objetivo ausente en los sistemas educativos.

3.6.2.1 Fundamentos teóricos

La FGT fundamentó su horizonte filosófico-político en conceptos creados desde su posicionamiento ideológico de izquierda, por movimientos indígenas y movimientos feministas. Su aplicación fue variable dependiendo el tipo de formación y militancias de las formadoras y los énfasis de los proyectos financieristas de los procesos.

a) El desarrollo local. Descrito por Velásquez y Meletz (2015, pp.18-19) como un proceso concertado entre actoras y actores de un territorio para el mejoramiento sostenido de la calidad de vida de las personas y pueblos con enfoque de derechos humanos, de las mujeres, de los pueblos indígenas y de todas las generaciones. Conlleva consulta a las comunidades sobre el uso y mantenimiento de los bienes naturales, recuperar economías campesinas y locales por medio de redes solidarias entre personas productoras y emprendedoras para asegurar la soberanía alimentaria de la población.

Para la FGT los *territorios* son zonas constituidas por unidades geográficas - administrativas que comparten historia, aspectos culturales y condiciones de vida (Galicia, 2008, p. 17).

b) La economía social y solidaria. Es una combinación de elementos del desarrollo local y el buen vivir. Su horizonte político es la democratización de la propiedad de los medios de producción, la distribución equitativa de los beneficios, la preservación y defensa del medio ambiente, la valoración del trabajo productivo y reproductivo de las mujeres y sus aportes a la economía social y el cuestionamiento de la división sexual del trabajo (Velásquez & Meletz, 2015).

c) El enfoque de género. Fue reiterativo en el discurso pedagógico de la FGT. “Tratamos que los elementos teóricos sean aportes propios de las mujeres, reconociendo los esfuerzos, trayectorias, historia de mujeres como las feministas y nosotras las mujeres mayas, que somos la mayoría con quienes trabaja la Fundación” (María Velásquez Xon, grupo focal 2016).

Del feminismo de la igualdad el discurso pedagógico de la FGT retomó en reiteradas ocasiones las categorías de género, igualdad de derechos y ciudadanía de las mujeres como fundamento teórico de su exigencia por igualdad de oportunidades reconocidas en marcos legales, como el acceso a la educación y el acceso a recursos, para revertir situaciones de discriminación de las mujeres.

La ciudadanía de las mujeres la planteó como ejercicio de derechos humanos, desde una perspectiva que traspasa el ámbito tradicional de la ciudadanía signada por los designios masculinos y focalizados en la dimensión política electorera.

Ciudadanía propia, no impuesta [...], que sea práctica, para comprender la vida en todo su contexto. Que sea un ejercicio, vinculado a la memoria personal para transformar la realidad propia y de otras; porque la memoria ayuda a trastocar la vida de las mujeres (Blanca Caal, grupo focal 2016).

La ruta para construir ese tipo de ciudadanía es el empoderamiento de las mujeres, con capacidad de incidencia política a través de los mecanismos establecidos a partir de los Acuerdos de Paz. La relación entre empoderamiento y ciudadanía de las mujeres está vinculada a la identificación de la FGT con el papel protagónico de las mujeres con el desarrollo de las comunidades. Las facilitadoras la calificaron como ciudadanía activa como condición para la ciudadanía plena.

Del feminismo socialista aplicó la estrategia de desnaturalizar la opresión de las mujeres al explicarla como resultado de condiciones materiales, históricas y sociales provocadas por sistemas patriarcales, racistas y capitalistas. Así la FGT fundamentó su exigencia de independencia económica para las mujeres como vía a su emancipación.

En sus discursos recalcó la relación entre la visión antropocéntrica depredadora de la naturaleza, el desequilibrio ecológico y el empobrecimiento de las mujeres, la niñez y los pueblos indígenas a quienes el patriarcado considera inferiores. En contraposición, propuso un nuevo relacionamiento entre las personas y la naturaleza, a quien otorga valor sagrado, por medio del cuidado holístico de la salud y la valoración del papel de las mujeres en el cuidado de la red de la vida. Estos planteamientos guardaron relación con el *ecofeminismo*, las facilitadoras por su parte lo relacionan con el buen vivir.

e) La educación popular. Fue un referente de coincidencia entre las facilitadoras entrevistadas. Reconocieron en su perspectiva política sobre la educación, como potencial liberador y emancipador, un camino a la organización de las mujeres derivado del análisis crítico de su realidad como sectores oprimidos.

3.6.2.2 Fundamentos epistemológicos

Los fundamentos epistemológicos de la formación de la FGT han sido resultado de la autoreflexión de las coordinadoras-facilitadoras de los procesos de formación. Según las apreciaciones de María Velásquez Xon en los primeros años replicaron prácticas de la educación formal capitalista, porque estaban centrada en las profesionales que decidían sobre lo las mujeres debían conocer.

Con el tiempo, la mirada epistemológica de la formación optó por el sistema social que pone en el centro a las personas, "la colectividad del pensamiento y la construcción de sabiduría" (grupo focal, 2016).

En un taller las mujeres conviven, cuentan su sentir, si se enfermaron o tiene problemas, se desahogan, sienten confianza de ser escuchadas más allá incluso de los tiempos planificados. Hay una abuela que nos agradece porque dice que sus saberes se perderían si no es porque nosotras les preguntamos. Otra abuela ve en el camino una planta, que para otras personas es solo monte, y ya nos dice que enfermedad cura. A partir de ahí aprendimos de las propiedades de una planta del lugar. Yo soy joven, aprendo de ellas y les comparto lo que sé (Estela Metz, grupo focal 2016).

Las mujeres resignificaron sus saberes por medio de diálogos intergeneracionales y en el acercamiento a otras fuentes de conocimiento como la naturaleza, la construcción de memoria histórica de los pueblos y de las luchas de las mujeres. En esa línea incorporaron aportes de pensadoras indígenas guatemaltecas como Carmen Álvarez Medrano (Maya-K'iche, antropóloga y Ajq'ij, guía espiritual considerada autoridad en los pueblos indígenas mayas) y su concepto *x'tuxinik* -sanar la conciencia.

Hemos olvidado que somos parte de Ru' kux kaj y Ru' Kux ulew [la tierra y el cielo], debido a que nuestro esfuerzo es para sobrevivir cada día, debido a las injusticias y los enojos, por la desesperanza, duelos y por toda la violencia. Este planeta todavía tiene una esperanza para la humanidad y esa esperanza somos nosotras. (Velásquez & Melezt, 2015, p.10).

Los aspectos anteriores formaron parte de estrategias de decolonialidad del conocimiento, como las identifica Palermo (2017), al abrir la existencia a memorias ocultas e ignoradas en las historias oficiales y deconstruyendo pensamientos hegemónicos centrados en la razón ilustrada.

La universidad dice que fuimos conquistados. En la formación comprendimos que fuimos invadidos porque robaron lo nuestro. Ahora hay mucho cristianismo, eso influye en que le damos más énfasis a la religión que a nuestra cultura maya que tiene un significado muy importante (Entrevistada 3, FGT).

La FGT promovió conocimientos situados en las marginaciones que viven las mujeres, su capacidad de imaginar otros mundos y movilizar sus potencialidades para construirlos.

Una mujer preocupada en qué le va a dar de desayuno a sus hijos no está para reflexionar sobre sus derechos humanos y no es porque sea ignorante. Entonces, con la formación se trata de que las mujeres tengan un espacio para ellas; que puedan reflexionar y encontrarse con otras que viven en la misma situación. Eso es una posibilidad para ir abriendo nuevos caminos. La formación también va generando que sus hijos e hijas tengan otras condiciones de vida y otra educación (Ada Valenzuela, entrevista 2017).

La FGT promovió conocimientos en espiral. Partieron de la vida de las mujeres, desde las múltiples dimensiones de sus identidades, como detonantes para lecturas multidimensionales críticas. Sus fuentes de conocimiento fueron las experiencias cercanas-conocidas de las mujeres en un devenir entre práctica, reflexiones y práctica para mirar la vida de formas distintas a las impuestas.

3.6.2.3 Fundamentos metodológicos

La FGT fundamentó sus metodologías de formación en el análisis de género, en el cómo y porqué el contexto social afecta de manera diferenciada la situación de las mujeres y de los hombres. Ada Valenzuela (entrevista, 2017) lo ilustra así:

Los hombres al hablar de la participación comunitaria y la equidad de género, decían que los COCODES les proponían a las mujeres participar pero ellas no querían asumir. Pero ¿a qué hora hacen las reuniones? ¡En las noches! Así entonces las mujeres no pueden participar porque ¿cómo se regresan a su casa? Los caminos son peligrosos y a esa hora tienen que atender a la familia.

Desde la óptica del materialismo dialéctico cuestionó cómo funcionan los modelos económicos y cómo afectan de manera diferenciada la vida de las mujeres y de los hombres. Desde la cosmovisión de los pueblos preguntan cómo las personas viven su identidad y derechos, incorporando de manera crítica principios como el equilibrio y la complementariedad. “Analizamos el papel de las mujeres y los hombres en la historia de los pueblos. Cuando hablamos del sistema patriarcal también analizamos cómo el machismo está presente en las comunidades” (María Velásquez Xon, grupo focal 2016). De la educación popular aplica la triada práctica-teorización-vuelta a la práctica. Parte de conocimientos comunitarios y de la identidad étnica de las mujeres enriquecida con situaciones concretas de opresión que buscan transformar.

Por ejemplo en un taller primero se visualiza para qué sirve el agua, cómo la cuidamos, cómo nos afecta si no hay. Después ese elemento lo relacionamos al fuego, el aire y la tierra según el calendario maya. Además, lo vinculamos con la participación de las mujeres en la defensa del agua en los territorios (Blanca Caal, grupo focal 2016).

3.6.3 Sujetos

Este apartado detalla el perfil, motivaciones y posición de género de las educadoras y educandas de la formación de la FGT. Blanca Caal (grupo focal 2016) aclaró que “para la Fundación las mujeres son participantes porque son sujetas actoras. Y facilitadoras porque facilitamos procesos de diálogo, escucha de la palabra, conocimiento y formación conjunta. Por eso no nos nombramos capacitadoras”.

3.6.3.1 Las participantes

En los procesos de formación de FGT las participantes fueron mayoritariamente jóvenes y adultas indígenas, mayahablantes en idiomas kaqchikel, k'iche' y tz'utujil, con diversas experiencias organizativas y en formación impulsadas por organizaciones de mujeres y mecanismos estatales a favor de las mujeres.

Aunque en uno de los procesos existió una participación mínima de hombres, el análisis del perfil de participantes corresponde a las mujeres por ser las sujetas centrales de la acción educativa de la FGT en Sololá.

Tabla 31 FGT participantes formación Sololá 2011-2017

Año	Modalidad	Perfil de Participantes
2011	Curso a distancia alianzas e incidencia políticas de las mujeres con aval académico IUMUSAC	OMM, lideresas, personas interesadas entre ellas un porcentaje reducido de hombres
	Curso semipresencial alianzas e incidencia políticas de las mujeres con aval académico IUMUSAC	Mujeres integrantes de OMM, CDM, CMM, redes y organizaciones de mujeres.
2012	Curso semipresencial políticas y mecanismos municipales para la equidad de género con aval académico IUMUSAC	mujeres entre lideresas de organizaciones de mujeres y técnicas de Oficinas Municipales de la Mujer
	Curso a distancia políticas y mecanismos municipales para la equidad de género con aval académico IUMUSAC	Mujeres técnicas de Oficinas Municipales de la Mujer, integrantes de Comisiones Municipales de la Mujer, Comisiones Departamentales de la Mujer y organizaciones de mujeres.
2013	Curso semipresencial empoderamiento económico de las mujeres emprendedoras	Mujeres integrantes de la Federación Nim Samaj
	Curso semipresencial políticas públicas e incidencia política en la región centroamericana	Coordinadoras/es, directoras/es de ONG y/o técnicas/os responsables de planificación y/o incidencia política de organizaciones socias
2015	Formación presencial para el empoderamiento personal y colectivo de las mujeres	Mujeres integrantes de la Federación Nim Samaj
2016-2017	Formación presencial en economía social, solidaria y desarrollo local	Mujeres de la Federación Nim Samaj, integrantes de organizaciones aliadas y lideresas comunitarias

Fuente: Elaboración propia en base a diseños curriculares e informes de formación FGT 2011-2017.

Las participantes en los procesos orientados al empoderamiento político eran técnicas, funcionarias públicas y lideresas vinculadas a los mecanismos de participación ciudadana creados a partir de la Ley de Consejos de Desarrollo Urbano y Rural.

En la formación con énfasis en el empoderamiento económico las participantes provenían mayoritariamente de organizaciones locales, dedicadas a la producción en pequeña escala de textiles, artesanías y la agricultura, articuladas en la Federación Nim Samaj a raíz de un proyecto gestionado por la FGT. Algunas integraban la Comisión Municipal de la Mujer y se relacionaban con la Alcaldía Indígena de Sololá.

En el caso de las participantes entrevistadas compartían aspectos como la identidad maya y el uso de la indumentaria de la región. Nacieron y crecieron en Sololá. Sus edades oscilaban entre los 23 a 61 años, son católicas, bilingües en idiomas maya y español. Todas han estado vinculadas a la FGT entre uno a diez años. Cumplían con los requisitos básicos de la ciudadanía formal (documentos de identificación y votar); participaban en diversos espacios organizados, participaron en al menos dos procesos de formación y diversas actividades de la FGT como intercambios en otros departamentos e incluso otros países, foros y caminatas por fechas conmemorativas de las mujeres. La sujeción a la voluntad de esposos y padres así como la precariedad económica limitaron sus posibilidades de formarse.

Algunas mujeres por el trabajo en su casa no van a capacitaciones. Si una no pide permiso para participar cuando regresa a casa puede que el esposo le pegue. Otras no participan por la pobreza, los hombres no tienen trabajo o no tienen buen sueldo (Entrevistada 2 FGT, 2016)

Las mujeres de mayor edad entrevistadas tenían entre 2 a 7 hijas e hijos, una de ellas era analfabeta y la otra cursó cuarto año de primaria. Distribuyen su tiempo entre el cuidado de hijas e hijos, suegra, madre, la casa, roles reconocidos comunitariamente (comadronas, sanadoras, guías espirituales) y actividades de subsistencia por cuenta propia desde el hogar (tejer, bordar, confección de ropa, artesanías, ventas de diversos productos).

Las mujeres más jóvenes entrevistadas contaban con título de diversificado y dos de ellas con estudios universitarios, son bilingües –idioma maya y español-. Distribuían su tiempo entre el estudio, la corresponsabilidad de las tareas del hogar, cuidado de su madre, padre y hermanos/as, actividades organizativas locales y de apoyo a la subsistencia económica familiar. Una de ellas era tejedora y dos trabajadoras remuneradas. La falta de oportunidades y de referentes alternativos a los modelos tradicionales de ser mujer condicionó sus proyectos de vida.

Me pareció normal casarme jovencita. Yo crecí sin padre. Mi mamá me dijo que sexto primaria valía mucho, pero yo no quería seguir estudiando. Pensé en bordar, trabajar para tener dinero para comprar mis propias cosas. Si volviera a nacer creo que seguiría estudiando. Debería graduarme, pero ya no puedo porque tengo hijos y tengo que trabajar para ellos (Entrevistada 2 FGT, 2016).

La vida en pareja y la maternidad limitaron la participación de las mujeres en el espacio público, además de la sanción social que las señala de abandono del hogar y pone en duda sobre su reputación por relacionarse con hombres ajenos a la familia.

Las fuentes de motivación de las mujeres para formarse están asociadas a su contexto y a su posición de género. “[...] pensaba que el matrimonio para mí no es ahora. En el proceso comprendí que tenía derecho a decidir por mí y no hacer lo que me imponen” (Entrevistada 3 FGT, 2016).

Algunas mujeres también participaron por la confianza de ser invitadas por lideresas vinculadas a organizaciones de alto aprecio comunitario y porque en la formación encontraron redes de apoyo para enfrentar sus situaciones de marginación. “No estudie y así no se puede lograr nada. [...] la Fundación escucha los problemas de los demás. Y cuando uno no vende uno se aflige. Pero la Fundación nos llevó a vender a otros departamentos y al Salvador” (Entrevistada 1 FGT, 2016).

El deseo de transformación social de algunas mujeres encontró eco en las perspectivas y herramientas de la formación en género ofrecida por la FGT.

De estudiante mi sueño era compartir con otras compañeras. Desde que ingresé a Oxlaju’ E’ [asociación local] me relacioné más con la FGT por el trabajo político que hacen desde la experiencia, se basan en documentos, trabajan con la *madre tierra* y la exigencia de los derechos (Entrevistada 5 FGT, 2016).

Existe una clara diferencia entre las posibilidades de estudio y participación de las mujeres más jóvenes en relación a las mujeres adultas mayores, casadas y madres. Esa condición también favoreció sus aspiraciones de organizar a otras mujeres, ocupar puestos de toma de decisión comunitaria y ocupar cargos de elección popular. En tanto, las aspiraciones de las mujeres adultas, particularmente las adultas mayores, priorizaban la sobrevivencia familiar y la búsqueda de oportunidades para comercializar sus productos porque se enfrentaban a múltiples limitantes para construir su autonomía por su condición etaria, familiar y étnica.

3.6.3.2 Las facilitadoras

Las facilitadoras en los primeros procesos de formación (entre 2006 y 2010) eran contratadas para intervenciones específicas, mujeres mestizas e indígenas profesionales con experiencia de participación en mecanismos a favor de las mujeres surgidos a partir de los Acuerdos de Paz y con liderazgo ciudadano. Posteriormente, aplicaron el criterio de acompañamiento educativo con pertinencia cultural, por lo que el rol de facilitadoras lo ejerció personal de la FGT que compartía las identidades étnicas e idiomas maternos mayas de las participantes.

Las facilitadoras abordadas en este estudio compartían algunas características de las participantes en los procesos de formación de FGT: Mujeres indígenas entre 25 y 50 años, la mitad de ellas bilingüe (idiomas maya y español) responsables del cuidado o sostenimiento de hijos e hijas u otros familiares, provienen de áreas rurales y urbanas marginales. Tenían experiencia laboral en ONG's, sindicatos y en dependencias estatales de derechos humanos.

Tabla 32 FGT facilitadoras formación en Sololá 2011-2017

Año	Proceso	Responsables de la formación
2011	Curso a distancia alianzas e incidencia políticas de las mujeres	Asesora pedagógica: Ada Valenzuela
	Curso semipresencial alianzas e incidencia políticas de las mujeres	
2012	Curso a distancia políticas y mecanismos municipales para la equidad de género	Asesora pedagógica: Ada Valenzuela. Facilitadoras: Lin Valenzuela, María Velásquez, Jeannette Asencio y Patricia castillo
	Curso semipresencial políticas y mecanismos municipales para la equidad de género	Asesora pedagógica: Ada Valenzuela Facilitadoras: Elvira Carolina Gutiérrez Palacios e Isabel Marisol Chávez Raymundo
2013	Curso semipresencial empoderamiento económico de las mujeres emprendedoras	Asesora pedagógica: Ada Valenzuela
2014	Curso presencial políticas y mecanismos municipales para la equidad de género	Asesora pedagógica: Ada Valenzuela
2015	Formación presencial para el empoderamiento personal y colectivo de las mujeres	María Velásquez, coordinadora del Programa de Desarrollo Local y Estela Meletz asesora agrícola
2016-2017	Formación presencial economía social, solidaria y desarrollo local	

Fuente: Elaboración propia en base a diseños curriculares FGT.

Entre las particularidades de las facilitadoras, abordadas en este estudio, sobresalía que tenían entre 20 a ocho años de vinculación a la FGT. Dos son maestras, todas cuentan con estudios universitarios (en comunicación, ingeniería forestal y trabajo social) y amplia formación política, tanto a nivel nacional como internacional, con diferentes énfasis según los aspectos de sus identidades y experiencias de vida desde las cuales se posicionan.

Al estudiar género y feminismo entendí dudas que tenía de niña, por ejemplo ¿por qué mi hermano podía hacer cosas que a mí no me dejaban pero yo quería hacer? Esas herramientas permitieron a las mujeres entender si la realidad en que crecieron y han vivido es la que quieren vivir o cambiar (Ada Valenzuela, entrevista 2017).

Las historias de vida de las facilitadoras estaban marcadas por la desaparición de familiares, la lucha revolucionaria en las montañas y migraciones internas ante la represión durante el conflicto armado interno. Los efectos del racismo les condicionaron a algunas a dejar por temporadas el uso de su indumentaria maya y la oralidad en sus idiomas maternos mayas.

Otras facilitadoras enfrentaron discriminación por vivir en zonas urbanas marginales y diversas violencias por ser mujeres. Crecieron en familias vinculados a expresiones del catolicismo comprometido a luchas populares por acceso a la tierra, la vivienda, derechos laborales, salud y desarrollo comunitario.

Comencé a los doce años con un grupo de mujeres en un proceso de formación sobre salud y nutrición. Parte de mi formación fue con los Jesuitas, desde una mirada crítica de la realidad. Además, mi papá fue fundador de las Ligas Campesinas del CUC, eso también influyó mucho en mí (María Velásquez Xon, grupo focal 2016).

Son defensoras de derechos humanos en particular de las mujeres y de los pueblos indígenas como resultado de sus propias experiencias de vida.

Siempre he estado fuera de mi casa. Por la guerra y la desmovilización interna de mis papás nací en el camino, entonces mi energía es andante. Desde pequeña con los catequistas iba de aquí para allá. Conozco a los pueblos [...] Todo eso es importante en formación, me hace comprender que no solo existe la necesidad del derecho a la igualdad de género, sino también el derecho visto desde la diversidad (Blanca Caal, grupo focal 2016).

Las facilitadoras entrevistadas son lideresas reconocidas por sus trayectorias en organizaciones católicas, estudiantiles, revolucionarias, partidos de izquierda vinculados a la ex guerrilla, programas radiales de mujeres, colectivas feministas, redes nacionales y mecanismos creados por los Acuerdos de Paz. Una de ellas fue dos veces candidata a alcaldesa de uno de los municipios más grandes del país y otra de ellas fue candidata a diputada distrital en una de las áreas del occidente con mayoría indígena. Su opción por la formación con mujeres devino de su reconocimiento al trabajo de otras mujeres que se convirtieron en sus referentes y de sus experiencias como participantes en procesos similares en otras organizaciones e incluso en la misma FGT.

Antes de trabajar en la Fundación participé en una de sus escuelas. Después me contrataron como promotora agrícola. Comencé sin ser la que todo sabe, sino intercambiando ideas. Siempre me preparo. Me gusta trabajar en equipo. Para trabajar con las compañeras primero se requiere crear confianza para que intercambien sus experiencias. Las escucho aunque me deje la camioneta. Para mí es una oportunidad además de un trabajo (Estela Meletz, grupo focal 2016).

El rol de formadoras les demandó horarios extensos incluidos fines de semana, días festivos, tiempo y energía extra para la formación constante, invertir en ocasiones de sus propios recursos y alternar con otras responsabilidades en la FGT. “Nos ha tocado trabajar incluso dos años sin viáticos. [...] nosotras cubrimos los gastos. [...] por la conciencia política que tenemos. Es una satisfacción estar con las compañeras, ser aliadas porque somos parte de los procesos” (María Velásquez Xon, grupo focal 2016).

Ser formadoras es un rol que las mujeres consideraron parte de su militancia política y de sus desafíos permanentes.

En mi casa, y creo que en la de otras, somos las ovejas raras. Tienen la idea de que lo que haces no es trabajo, sobre todo cuando una anda en temas de género y feminismo. Se traduce en muchos problemas personales y de pareja. Tú dejas por un lado la vida personal para dedicarle tiempo a este espacio (Ada Valenzuela, entrevista 2017).

La estructura organizativa de los procesos de formación de la FGT en Sololá respondió a la disponibilidad de recursos de los proyectos de cooperación y a estrategias de empoderamiento de las mujeres. Una de las modalidades fue contratar facilitadoras para temas específicos coordinadas por una asesora pedagógica; también con funciones de diseño curricular, coordinación de facilitadoras, generación de contenidos, gestión de materiales y seguimiento a los procesos educativos.

En los procesos formativos de la historia reciente de la FGT las coordinadoras de los proyectos asumieron a su vez responsabilidades de asesora pedagógica y facilitadora con apoyo de integrantes de diversos equipos técnicos. En algunos casos las participantes con mayor liderazgo y formación asumieron el papel de cofacilitadoras.

Los procesos respondieron a la planificación estratégica de la FGT. Su implementación respondió a coyunturas políticas, necesidades y opiniones de las participantes a quienes consultaron sobre temas, materiales y metodologías.

No se vale decir que si no hay salario no hay taller. Se trata más bien de intercambiar para consolidarnos entre nosotras; para fortalecer la propia identidad, la historia, la formación, la relación con la comunidad. En conjunto vamos construyendo una dinámica para que continúen los procesos. Se fortalece la visión de las mujeres como seres autónomas, en lugar de seres codependientes de los proyectos de cooperación. Es construir procesos desde las mujeres para fortalecer su camino (Blanca Caal, grupo focal 2016)

Las mujeres ponderaron su trabajo de facilitadoras como creación artística - educativa, con un horizonte trascendente porque da sentido a sus aspiraciones de cambio.

3.6.4 Contenidos de aprendizaje

El eje generador y articulador de los aprendizajes fue el ejercicio de los derechos humanos, enfatizando los derechos humanos de las mujeres y los derechos de los pueblos indígenas. Esos contenidos respondieron a vacíos del sistema educativo y a las dinámicas cotidianas de las participantes. “Estando en la casa y aunque uno esté estudiando no piensa en su participación ciudadana. Aquí aprendí que todos tenemos los mismos derechos” (Entrevistada 5 FGT, 2016).

Los cursos y diplomados de la FGT formaron en *competencias para la vida*, alrededor del ejercicio de derechos como las llama Schemelkek (1996). Se diferenciaron por sus énfasis, uno sobre empoderamiento político y otro sobre empoderamiento económico.

Tabla 33 FGT Contenidos básicos de la formación en Sololá 2011-2017

Conocimiento	Habilidades	Valores
- Marco jurídico e histórico derechos humanos de las mujeres - Situación y posición de las mujeres en Guatemala - Causas históricas y repercusiones de sistemas de opresión patriarcado, racismo, capitalismo a nivel micro y macro - Desigualdades en ejercicio del poder entre mujeres y hombres - Mecanismos de participación ciudadana - Proyectos de vida alternativos a mandatos de género establecidos a mujeres. - Memoria histórica del pensamiento y accionar político de las mujeres	- Análisis crítico - Participación ciudadana - Prácticas organizativas comunitarias - Pronunciamiento público - Interlocución con institucionalidad estatal - Oratoria y toma de decisiones informadas - Movilización ciudadana - Generar cambios culturales en dinámicas familiares y comunitarias - Trabajo en red	- Valores de las personas y colectividades: Autoestima individual y colectiva a partir auto identificación como mujeres indígenas, reconocimiento del papel y aportes de las mujeres, respeto a la propia cultura en contextos pluricultural, creatividad, sororidad y resolución democrática de conflictos - Valores sobre el futuro. Responsabilidad por la vida propia, con sentido de trascendencia intergeneracional y construcción de proyectos colectivos.

Fuente: Elaboración propia en base a diseños curriculares (2011 al 2016), informes del proyecto Ciudadanía y participación local de las mujeres indígenas en Guatemala (2011 y 2012) y sistematización formación para el empoderamiento personal y colectivo de las mujeres (2015) elaborados por FGT.

La formación para el empoderamiento político arrancó en el periodo pre electoral del año 2011, con el propósito de articular a mujeres vinculadas a los mecanismos a favor de la ciudadanía de las mujeres creados por los Acuerdos de Paz. Los contenidos fueron diseñados por personal de FGT del nivel central y territorial en base a diagnósticos previos. Ofrecieron una base discursiva sustentada en la teoría, historia y marcos legales de los derechos humanos de las mujeres. Y para fortalecer las capacidades técnicas y políticas de las mujeres en su búsqueda de respuestas institucionales ante las exclusiones y desigualdades de género que viven.

La formación para el empoderamiento económico surgió del interés articulador de iniciativas de pequeños grupos de mujeres para enfrentar, desde el enfoque del buen vivir, condicionantes al ejercicio de sus derechos económicos. Los contenidos fueron organizados en sesiones para entender la imbricación de los sistemas económicos hegemónicos con el patriarcado y el racismo. Y para fundamentar modelos económicos alternativos sustentados en el cuidado de la red de la vida desde la mirada de los pueblos mayas a los que se auto adscriben las participantes.

El diseño del primer proceso de formación resultó del pensamiento colectivo de 9 organizaciones de mujeres integrantes de la Federación Nim Samaj, organizaciones de proyección departamental (Kaji Batz Coordinadora de Jóvenes de Sololá) y nacional (UNAMG, CUC y COINDI) vinculadas a la FGT (Velásquez, 2015, p. 43).

Los aprendizajes posicionaron a las mujeres indígenas como sujetas creadoras de conocimientos y prácticas, fundamentadas en la herencia ancestral de los pueblos mayas, de generación y cuidado de recursos naturales en el hogar y a nivel local.

Los procesos de formación para el empoderamiento económico visibilizaron a las mujeres en papeles activos en la dimensión económica de la sociedad en contraposición con el sistema de género prevaleciente que las circunscribe al rol de consumidoras compulsivas y dependientes de los ingresos de los hombres. Constituyeron miradas alternativas a los sistemas económicos hegemónicos.

Tabla 34 FGT Contenidos de la formación para el empoderamiento político Sololá 2011-2014

Información	Conocimiento	Habilidades	Valores
- derechos políticos - estructura del estado - feminismo, sufragismo y ciudadanía de las mujeres - estructura y funciones del municipio - trilogía leyes de descentralización - política nacional para la promoción y desarrollo de las mujeres - plan de equidad de oportunidades - agenda articulada de las mujeres - plan nacional de prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres	- estructura desigualdades de género (división sexual del trabajo, patriarcado, situación, condición y posición de las mujeres) - rutas para participación política de las mujeres en espacios decisorios comunitarios y en cargos de elección popular - funcionamiento e institucionalización de Oficinas municipales de la mujer, comisiones municipales y departamentales de la mujer - papel de lideresas organizadas para promoción de alianzas entre mujeres - movimiento de mujeres en el ámbito municipal y departamental y participación ciudadana - enfoque de género en el desarrollo - presupuestos sensibles al género - criterios de equidad en inversión pública	- análisis crítico de enfoques del desarrollo con relación a las mujeres - estrategias para construir alianzas entre mujeres para la incidencia política - desarrollo del liderazgo político de las mujeres - aplicar herramientas para auditar institucionalidad del estado - aplicar herramientas para el desempeño de funciones y participación ciudadana en mecanismos estatales a favor de las mujeres - articular redes ciudadanas a nivel local, nacional y regional - incidir en decisiones institucionalidad estatal a favor de intereses estratégicos de las mujeres - construcción de políticas municipales para la equidad de género - diseñar planes de incidencia para posicionar las necesidades e intereses de las mujeres en políticas y presupuestos municipales	- autonomía - empoderamiento - igualdad - equidad - toma de decisiones

Fuente: Elaboración propia en base a diseños curriculares (2011 al 2014), informes descriptivos intermedios de proyectos ante Unión Europea Ciudadanía y participación local de las mujeres indígenas en Guatemala (2011 y 2012) elaborados por FGT.

Los contenidos de la formación para el empoderamiento económico respondieron a las necesidades de las mujeres por mejorar sus condiciones de vida y a factores detonantes de desarrollo local e incidencia política planteados de manera integrada a otros componentes de los proyectos que financian la formación de la FGT.

Tabla 35 FGT Contenidos de la formación para el empoderamiento económico Sololá 2015-2017

Información	Conocimiento	Habilidades	Valores
- derechos económicos - modelos económicos hegemónicos - economía social y solidaria - violencia estructural - desarrollo local - derechos económicos de las mujeres - Acuerdo Socioeconómico y Situación Agraria - Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas	- implicaciones economía capitalista en la vida de las mujeres y los pueblos - confrontar lógicas y posibilidades de modelos económicos - visibilizar aportes de las mujeres a la economía - consumo sano y responsable para el buen vivir - agricultura orgánica - sistema integral de agricultura basado en la milpa - cuidado del entorno natural para la red de la vida - inventario de biodiversidad - mujeres, saberes y semillas	- recuperar prácticas ancestrales de mujeres mayas sobre el cuidado de la vida y generación de recursos - prácticas ancestrales de consumo sano y responsable - intercambio solidario - participación ciudadana e incidencia política comunitaria y municipal de las mujeres	- autonomía - empoderamiento - cuidado de la naturaleza - convivencia e intercambio de saberes intergeneracionales - reconocimiento de conocimientos ancestrales de las mujeres mayas - encauzar decisiones personales y acciones familiares desde un enfoque sostenible de los recursos naturales próximos - intercambiar experiencias y saberes

Fuente: Elaboración propia en base a diseños curriculares (2011 al 2014), informes de proyectos Ciudadanía y participación local de las mujeres indígenas en Guatemala (2011 y 2012) elaborados por FGT.

En resumen, los cursos y diplomados de la FGT posicionaron a las mujeres con capacidades de ejercer roles trastocadores de mandatos sociales: lideresas, funcionarias públicas, candidatas a cargos de elección popular y promotoras de transformaciones sociales.

3.6.5 Metodología

Las formas de educar en la FGT se analizan en este apartado en función de los hallazgos encontrados en sus diseños curriculares, aportes de las involucradas en este estudio y ejercicios de observación participante. Fueron organizadas considerando criterios de diferentes autoras, entre ellas Maceira (2008) y Ramazzini (2013).

Las modalidades combinaron los tiempos de aprendizaje presencial con el aprendizaje a distancia como alternativa a la limitada disponibilidad de tiempo de las participantes y de recursos por parte de la FGT y para enfrentar las complejidades del desplazamiento de los lugares de residencia de las participantes al lugar de reunión.

Algunas caminaban largos tramos, otras cruzaban en lancha el lago de Atitlán y otras se trasladaban en diferentes medios terrestres. Y a otras les tocó utilizar todos esos medios de transporte, considerando además que los horarios del transporte eran limitados y condicionados por hechos de violencias.

Los cursos y diplomados duraron entre 2 a 9 meses. Las sesiones fueron de uno a dos días, en la formación con énfasis en el empoderamiento político. En la formación con énfasis en el empoderamiento económico duraron medio día para que las mujeres de lugares más lejanos pudieran alcanzar las lanchas o buses que les permitieran regresar a sus lugares de residencia; recoger en la escuela a sus hijas e hijos menores, cuidar animales o huertos e ir a clases, en el caso de las más jóvenes.

En los diseños curriculares la FGT nombró a su propuesta metodológica como “pedagogía de doble vía”, porque combinaron teoría y práctica en base a herramientas de la educación popular.

3.6.5.1 Modalidad de aprendizaje presencial

Los aprendizajes presenciales adoptaron la modalidad de talleres, por medio de estrategias favorecedoras de pensamiento crítico y acciones transformadoras.

a) Dimensión corporal. Contacto con el cuerpo propio y entre participantes por medio de ejercicios de respiración, relajamiento, liberación de la risa y desplazamientos; para conocimiento y apropiación del propio ser, desmecanización del uso del cuerpo, liberación de estrés, pérdida de la timidez, recuperación de la alegría frente al miedo y el silenciamiento impuestos a las mujeres.

Utilizaron de manera flexible el espacio, de tal manera que las participantes se vieran las unas a las otras como pares e interactuaran fluidamente entre sí y con las facilitadoras. Por lo que, durante los talleres alternaron la disposición de las sillas y mesas, se sentaron en el piso, trabajaron en grupo y comieron en diferentes espacios de los lugares de reunión.

c) Dimensión dialógica. La oralidad en los idiomas mayas locales propicio ambientes de aprendizajes entre mujeres mediados por la confianza y la autoestima. La interacción entre facilitadoras y participantes fue directamente en K'iche' y kaqchikel o con traducción de estos idiomas al español dependiendo los grupos en un tono coloquial, claro, sencillo y afable con abundantes ejemplos de la vida cotidiana local y de prácticas ancestrales mayas.

Las participantes jóvenes se comunicaron la mayor parte del tiempo en español; usualmente expusieron en las plenarias, paradas en el frente del salón, los resultados de los trabajos grupales. En tanto, las adultas mayores y de la tercera edad se expresaron la mayor parte del tiempo en un idioma maya con algunas limitantes de fluidez y comprensión. Cuando ellas tomaban la palabra lo hacían, paradas desde su lugar, de manera pausada y extensa para profundizar en sus comentarios.

Esas dinámicas resignificaron tiempos, modos y lugares de hablar marginados socialmente; posibilitaron pensar e “interpretar desde la exterioridad del sistema central buscando contactos entre las culturas por fuera del eurocentrismo y la dominación cultural” (Palermo, 2017, p. 28).

La apuesta por la simetría en la palabra la impulsaron por medio de plenarias, foros sobre temas de coyuntura con invitadas de diferentes regiones y trayectorias organizativas por los derechos de las mujeres, intercambios de experiencias entre mujeres de diferentes territorios e incluso de otros países y con presentaciones de resultados de investigaciones realizadas por la FGT relacionadas a los contenidos de aprendizaje. La pregunta generadora fue una de las estrategias más utilizadas para provocar y profundizar los aprendizajes desde la vida de las mujeres.

Tabla 36 FGT Ejemplo del uso de la pregunta generadora en la formación en género

Formación con énfasis para el empoderamiento político	Formación con énfasis para el empoderamiento económico
- ¿Cuáles son las necesidades de las mujeres en la comunidad? ¿Cómo se manifiesta la violencia y discriminación hacia las mujeres? - ¿Cómo planteamos nuestras necesidades e incidir para que sean atendidas?	- ¿Cuál han sido las prácticas solidaria de nuestras abuelas y abuelos en el intercambio de productos, necesidades familiares y comunitarias? ¿Qué de estas prácticas están presentes en nuestras familias y comunidad? ¿Cómo nos ha influenciado el capitalismo en la economía? - ¿Qué retos tenemos para impulsar la economía solidaria? ¿Qué compromisos asumimos para impulsar prácticas de economía solidaria?

Fuente: Elaboración propia en base a observación participante 2016.

d) Dimensión grupal. En los talleres predominaron actividades colectivas para estimular la opinión y la escucha en base a lecturas, exposiciones, análisis de mensajes de medios de comunicación, audioforos, videoforos, actividades lúdicas como loterías sobre los contenidos de aprendizaje. Promovieron el intercambio intergeneracional de realidades, perspectivas y habilidades. Por ejemplo, las más jóvenes con estudios asumieron la tarea de monitoras: leyeron documentos, escribieron las síntesis de los comentarios en papelógrafos, tradujeron de idiomas mayas locales a español -y viceversa-, moderaron el uso de la palabra (Observación participante 2016).

e) Dimensión memoria histórica. En los talleres entretejieron las historias personales, de los pueblos indígenas, del país y los movimientos de mujeres de distintas latitudes como vía de descubrimiento de las raíces de las identidades de las mujeres, la interseccionalidad de sus opresiones y las reivindicaciones de las mujeres. Las actividades incluyeron el análisis de historias de *ancestras*, antecesoras en las luchas de los derechos de las mujeres, para interpretar el presente de las lideresas en clave de trascendencia, “me permitió entender lo que significa su trabajo en nuestras vidas. Me siento como una aprendiz de esos procesos” (Blanca Caal, grupo focal 2016). Además, recuperaron conocimientos ancestrales considerando, entre otros criterios, que muchas de las participantes eran tejedoras.

Los tejidos tradicionales mayas son patrimonio cultural según Decreto Legislativo 426 de 1947 Protección a la producción textil indígena. Desde la formación evidenciaron que los colores y figuras de los güipiles son registros de los recursos naturales de cada territorio, elementos de la cosmovisión maya y hechos de resistencia de los pueblos indígenas contra el colonialismo. Así, las mujeres realizaron conexiones entre el pasado y su presente. “Ahora para las mujeres el tejido tiene el sentido de la historia, porque la Fundación ayuda a recopilarla” (María Velásquez Xon, grupo focal 2016).

Desde esa perspectiva, los procesos formativos de la FGT vincularon a las mujeres al *Movimiento Nacional de Tejedoras* Ruchajixik ri qana'objäl en sus denuncias por el aprovechamiento del uso de los trajes indígenas para fines turísticos y de expropiación por la industria de la moda. El movimiento exige una ley de protección a la producción artesanal textil frente a la saturación del mercado de tejidos industriales que imitan los tejidos mayas, afectando la economía de las mujeres indígenas ya que su trabajo intelectual, artístico y físico está involucrado en la creación, producción y comercialización de estos productos como la principal fuente de ingresos para muchas.

La recuperación de conocimientos ancestrales también emanó de actividades para aflorar saberes aplicados por las mujeres en su cotidianidad. Por ejemplo, en las prácticas agroecológicas abordaron los efectos del ciclo de la luna en la agricultura para determinar el tiempo propicio de hacer un semillero, sembrar o podar.

Mientras visitamos un terreno, las abuelas dicen que curan las plantas que están a la vista. Sus nietas o nietos no toman en cuenta esos conocimientos porque dicen son ideas del pasado. Nosotras si lo tomamos en cuenta. Eso hace que las abuelas se sientan bien porque valoramos sus conocimientos: las escuchamos, les preguntamos y practicamos sus enseñanzas (Estela Meletz, grupo focal 2016).

f) Dimensión mística. Los talleres iniciaron y finalizaron alrededor de un *altar maya* formado por candelas dentro de un círculo de flores de cuatro partes, cada uno identificado por un color del maíz (amarillo, negro, rojo y blanco). Las mujeres se colocaron alrededor del altar para el ritual que iniciaba con la invocación de las energías de cada nahual, según el calendario maya, por parte de guías espirituales, comadronas, sanadoras o lideresas de larga trayectoria; “para que tengamos más fortaleza en lo que hacemos” (Entrevistada 3 FGT, 2016).

El sincretismo religioso formó parte de la espiritualidad maya. Las mujeres compartieron sus preocupaciones, alegrías y expectativas sobre el taller desde los lenguajes de sus creencias católicas y evangélicas expresadas en persignarse o juntar las manos y cerrar los ojos para orar. En los procesos con énfasis en el empoderamiento económico las participantes colocaron alrededor del altar plantas medicinales de sus huertos para agradecer a la tierra por sus frutos. Al final de los talleres las intercambiaron o vendieron entre sí.

g) Dimensión experiencial dialéctica. En la formación la FGT incluyó actividades para transitar de experiencias de exclusión de las mujeres a prácticas transformadoras: “llevamos compromisos, tenemos un camino largo por recorrer” (Entrevistada 2 FGT, 2016).

En la formación con énfasis en empoderamiento político las participantes intervinieron en la organización de foros con candidatos/as a cargos de elección popular, para comprometerles con las agendas de las mujeres; campañas sobre voto consiente, campañas de documentación personal de las mujeres para participar en procesos electorales, ejercicios de auditoría social y acceso a la información pública.

En la formación con énfasis para el empoderamiento económico compararon prácticas empresariales capitalistas y con prácticas de economía solidaria. Promovieron prácticas de consumo solidario, las participantes compraron productos agrícolas, artesanías o textiles que ellas mismas producían. También, realizaron prácticas de autocuidado donde participantes reconocidas como comadronas y sanadoras diagnosticaron, dieron masajes y recetaron plantas medicinales a sus compañeras en el espacio de aprendizaje (Observación participante 2016).

La búsqueda de coherencia entre los contenidos de aprendizaje y la organización de los talleres incluyó prácticas de consumo sano de alimentos y de relaciones de solidaridad. Los menús incluyeron comida tradicional así como el alquiler de locales de ONG's indígenas locales. “Yo no traje nada, no me dio tiempo, pero varias de las compañeras me dieron de lo que trajeron. Muy buena experiencia compartir frutas” (Entrevistada 2 FGT, 2016). Los objetos cotidianos sirvieron para reforzar los mensajes de la formación. Pudo observarse en uno de los talleres que el delantal de la encargada de los alimentos era morado, el color característico del movimiento de mujeres, con la leyenda ¡Alto a la violencia contra las mujeres!

h) Dimensión comunicativa y creativa. Las mujeres registraron sus experiencias y reflexiones por medio de técnicas de expresión visual y escrita (dramatizaciones, collage de recortes, murales, carteles con dibujos). Por ejemplo en un taller las mujeres ancianas dibujaron como eran los recursos naturales en su comunidad hace 25 años. Posteriormente, dibujaron la situación actual y las más jóvenes dibujaron como soñaban el ambiente de la comunidad en 20 años (Meletz & Velásquez, 2015).

Para que las creaciones de las mujeres trascendieran a más personas, participaron en la creación de mensajes de videos testimoniales, cuñas y materiales impresos. La redacción de memoriales o pronunciamientos presentados a las autoridades, conferencias de prensa y participación en programas radiales o de televisión por cable locales formaron parte de las estrategias educativas para posicionar el discurso reivindicativo de las mujeres e influir en la opinión pública.

3.6.5.2 Modalidad de aprendizaje a distancia

Los aprendizajes de las mujeres continuaron entre talleres propiciando una dimensión personal del aprendizaje. Por medio de hojas de trabajo la FGT planteó a las participantes ejercicios para que dialogaran entre los aprendizajes presenciales. Y para que propusieran acciones transformadoras desde los roles que desempeñan en su cotidianidad familiar, laboral y de liderazgo.

Tabla 37 FGT Ejemplo de secuencia de actividades para el aprendizaje a distancia

Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3
Analice la situación de los derechos humanos de las mujeres en su municipio.	Analice críticamente la inclusión de las necesidades de las mujeres en las políticas de su municipio y confronte lo encontrado con el marco legal y político respectivo.	Analice si los mecanismos locales responden a la situación y demandas de las mujeres. Investigue el nivel de coordinación entre las mujeres y las instancias municipales a favor de sus derechos.

Fuente: Elaboración propia en base a diseño curricular Curso semipresencial políticas y mecanismos municipales para la equidad de género con mujeres de OMM (FGT, Sololá, 2012).

Los aprendizajes a distancia también estimularon una dimensión caracterizada por la intervención comunitaria. Por medio de ejercicios de acceso a la información pública, auditoría social sobre la ejecución de los presupuestos municipales, festivales artísticos, ferias de la salud, caminatas en fechas conmemorativas de los derechos humanos de las mujeres.

Nosotras nos vamos fortaleciendo con las experiencias y conocimientos de otras compañeras. El año pasado en la actividad del 8 de marzo me sorprendió la participación de una señora de unos 70 años que trabaja con el pinabete en su aldea junto a otras mujeres mayores. Para ellas no es ninguna limitación, son mujeres lideresas fuertes (Entrevistada 5 FGT, 2016).

Las mujeres también participaron en mercados campesinos solidarios, instalados en lugares públicos habilitados por las autoridades locales en coordinación con organizaciones campesinas locales, donde vendieron sus productos. Las actividades mencionadas visibilizaron los aportes económicos de las mujeres, potenciaron sus habilidades organizativas y de incidencia política sobre situaciones de violación a sus derechos humanos y sus demandas de atención por parte de las autoridades.

3.6.5.1 Recursos educativos

Los principales recursos de apoyo utilizados por las facilitadoras en la formación fueron presentaciones de diapositivas, imágenes y textos cortos de fácil lectura y mediados pedagógicamente escritos por feministas, mujeres indígenas y activistas vinculadas a la educación popular, corrientes de pensamiento crítico y movimientos sociales latinoamericanos.

En la formación con énfasis para el empoderamiento económico los recursos naturales sirvieron de base a situaciones de aprendizaje significativo. En algunos casos, los terrenos de las participantes o de organizaciones aliadas sirvieron de laboratorio agroecológico. En otros casos, las participantes dedicadas a la sanación llegaron con canastos llenos de hierbas medicinales cosechadas en sus patios o terrenos, para hacer infusiones en el acto y compartir sus conocimientos (Observación participante 2016).

En 2010 la FGT incorporó las TIC a sus procesos; videoconferencia entre facilitadora y participantes para intercambiar resultados y programas radiales. La producción estuvo a cargo de la responsable de la formación. Con lenguaje coloquial desarrollaron la secuencia temática de los cursos por medio de narraciones, entrevistas con mujeres de diversas procedencias y liderazgos, música feminista y microprogramas dramatizados producidos por otras organizaciones. Transmitieron los programas por radios educativas culturales, con programación en idioma maya y español, y radios religiosas de alcance departamental y regional.

Además, crearon el sitio www.ommguatemala.org como repositorio de datos estadísticos, programas radiales de análisis producidos por FGT y documentos sobre los marcos legales de los mecanismos a favor de las mujeres a nivel local y manuales para el funcionamiento de las Oficinas Municipales de la Mujer. Todos esos recursos constituyeron la base de su primer curso en modalidad virtual. El impacto de la convocatoria fue tal, que se inscribieron 399 mujeres y 41 hombres, de casi todo el país e incluso de otros países de la región y de Europa (FGT, 2012, pp.8-10). Los recursos educativos anteriores facilitaron a mujeres de diversos territorios el acceso a formación en género y a la FGT organizar otros procesos.

Como se mostró, la formación de la FGT se apoyó en una combinación de recursos tradicionales, elementos del contexto y aspectos innovadores como las TIC's. La elección dependió del financiamiento, el perfil de participantes e intercambios de textos y recursos audiovisuales Recuperados del intercambio con organizaciones afines.

3.6.5.2 Evaluación

La evaluación asumió diversos propósitos a lo largo de los procesos educativos.

a) Evaluación diagnóstica. La FGT recurrió a sus fichas de inscripción y a preguntas generadoras para realizar líneas de base e indagar saberes previos.

b) Evaluación formativa. Los procesos retroalimentaron los aprendizajes por diferentes estrategias individuales y colectivas, como hojas de trabajo por modulo que sirvieron de insumo secuencial para diseñar trabajos finales. De tal manera, que cada trabajo aportó a la evidencia final de aprendizaje orientada a propuestas de acción transformadora de la realidad de las mujeres.

Sus resultados los presentaron durante los actos públicos de clausura con presencia de sus familiares, organizaciones y autoridades locales.

Tabla 38 FGT Ejemplos evidencias de aprendizaje formación con énfasis en empoderamiento político

Propuestas de acción para la equidad de género en base al análisis de la situación de los derechos humanos de las mujeres y las políticas públicas existentes
- Creación de política municipal con enfoque de género y desarrollo sostenible - Fortalecimiento participación para la toma de decisiones de mujeres rurales en una cooperativa. - Fortalecimiento de la participación política y ciudadana de las mujeres en OMM. - Programa de espacios para el reconocimiento de los saberes y trabajo agrícola de las mujeres

Fuente: Elaboración propia en base a diseño curricular Curso semipresencial políticas y mecanismos municipales para la equidad de género con mujeres de OMM (FGT, Sololá, 2012).

c) Coevaluación. Los momentos de aprendizaje presencial los evaluaron las participantes por medio de técnicas participativas, al final de las sesiones, donde expresaron sus puntos de vista sobre el abordaje de los temas, la metodología, las facilitadoras, la logística, sus aprendizajes y sugerencias de mejoras. Los resultados influyeron en readecuaciones metodológicas para la mejora de los procesos.

d) Evaluación sumativa. Para cumplir con el punteo requerido por la institución académica avaladora, y contar con un diploma, ponderaron en los cursos presenciales la asistencia y participación en las actividades.

3.6.5.2.1 Comunicar resultados

La FGT socializó los resultados de los procesos de formación para que les permitiera a las personas jóvenes y adultas, protagonistas de su acción educativa, articularse con otros movimientos sociales (Schemelkek, 1996) por diversas vías.

a) Intercambio de experiencias. Realizados en Sololá, otros municipios, departamentos e incluso en otros países. En esos diálogos las mujeres contrastaron sus aprendizajes y coordinaron acciones alrededor de reivindicaciones comunes a organizaciones de mujeres, campesinas, indígenas, feministas y de jóvenes.

b) Encuentros territoriales. Coordinados con organizaciones afines a la FGT con presencia en Sololá para abordar temas de coyuntura; ampliar sus aprendizajes sobre la relación entre la realidad local con la nacional y las iniciativas de los movimientos sociales para transformarla.

Tabla 39 FGT Ejemplos de encuentros territoriales para comunicar aprendizajes de la formación

Encuentro Territorial de Mujeres a 20 años de la firma de los Acuerdos de Paz		
Convocantes	Objetivo	Metodología
UNAMG, Movimiento de Mujeres Tzununijá, Alianza Política Sector de Mujeres y delegadas de las organizaciones de mujeres ante el Consejo Nacional de los Acuerdos de Paz (CNAP)	- Reflexionar sobre avances y retrocesos del Acuerdo Socioeconómico y Situación Agraria y el Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas. - Proponer acciones de seguimiento a los compromisos específicos a favor de las mujeres.	- Panel – foro con mujeres indígenas de las organizaciones convocantes, de diferentes edades, étnicas y comunidades lingüísticas mayas y trayectorias políticas como la primera mujer que dirigió la Alcaldía Indígena de Sololá. - Mesas de trabajo con preguntas generadoras para profundizar en los aspectos planteados en el panel. - Asamblea para pronunciarse ante la próxima elección de representantes de comunidades lingüísticas mayas delegada para la elección de la DEMI.

Fuente: Elaboración propia en base a observación participante del 10 de noviembre 2016 en Sololá.

c) Acciones públicas. Como parte de la formación las mujeres participaron en las conmemoraciones de los derechos humanos de las mujeres: día internacional de las mujeres, día internacional por el derecho de las mujeres a vivir sin violencia, día de acción mundial por la salud de las mujeres, día de las mujeres rurales y día de la ciudadanía de las mujeres. Con estadísticas y testimonios denunciaron casos de violación a derechos humanos de las mujeres y exigieron respuestas a las autoridades y a la sociedad. Comunicaron sus discursos por medio de las consignas que ellas mismas crearon y difundieron en gorras, mantas, morrales, bolsas y pancartas. Ahí pusieron a prueba sus habilidades para construir alianzas políticas entre mujeres.

d) Relacionamiento con medios de comunicación. En las actividades relacionadas a efemérides de los derechos humanos de las mujeres, las mujeres aplicaron sus conocimientos para fundamentar discursos contruidos colectivamente con otras organizaciones. En consecuencia, redactaron pronunciamientos, boletines de prensa, intervinieron como voceras en conferencias de prensa y en diversos programas locales de entrevistas.

Las actividades anteriores posibilitaron que las mujeres evaluaran la consistencia de sus aprendizajes, confrontándolos con la realidad y vinculándolos con otros actores sociales para que trascendieran en el tiempo y en el espacio alrededor de sus derechos humanos.

3.6.6 Aportes de las experiencias de aprendizaje al empoderamiento de las mujeres

Las voces de participantes y facilitadoras constituyeron la fuente primaria para indagar sobre los efectos de sus experiencias de aprendizaje en la construcción de su empoderamiento.

3.6.6.1 Conciencia de subordinación

Con las herramientas de análisis aplicadas durante la formación, las mujeres encontraron explicaciones a sus condiciones de subordinación.

a) La supremacía masculina. Las mujeres reconocieron mecanismos culturales de legitimación de los hombres limitantes de su autonomía.

Al hombre se le creó la idea de que es la cabeza del hogar. Los padres dicen a las mujeres: cuando te cases tendrás obligación de obedecer a tu esposo. A eso se debe que ellas obedecen y piden permiso (Entrevistada 3 FGT, 2016)

Además, identificaron la fusión de factores de dominación que provocan en las mujeres carencias de recursos materiales y simbólicos propios: Estar supeditadas a la voluntad de sus parejas sobre la procreación, tener muchos hijos e hijas, asumir en solitario el mantenimiento familiar ante la irresponsabilidad paterna, la invisibilidad del trabajo de las mujeres, la demanda de tiempo y energía que les requiere cumplir con el mandato social de dedicarse a las tareas de la casa y al cuidado de la familia.

Las mujeres antes tenían oportunidad de participar en ferias para vender sus productos y en reuniones del COMUDE. Ahora es poco porque el alcalde es machista. Nos dice que debemos trabajar en la casa. Toma más en cuenta a las mujeres del Comité Cívico que lo eligió. No comprende que la política determina el trabajo que se debe hacer para el bien común y de manera transparente (Entrevistada 3 FGT, 2016).

Cuestionaron como el mandato patriarcal del deber asignado a las mujeres trasciende del ámbito privado al discurso de las autoridades como una estrategia para frenar su participación política.

b) El racismo. Desde su autoadscripción étnica las mujeres ubicaron situaciones de desvalorización: ¿Cómo es posible no visibilizar la experiencia de todos los pueblos?! (Blanca Caal, entrevista 2016).

La formación les permitió cuestionar críticamente la jerarquización de las relaciones interétnicas. “En la universidad es complicado con los docentes porque como yo soy indígena; a veces me discriminan, no me dejan opinar. Poco a poco estoy entendiendo que no debe ser así porque somos iguales, tenemos los mismos derechos” (Entrevista 4 FGT, 2016).

c) La economía centrada en la explotación. “Fui a una entrevista de trabajo. Y como uno va cambiando de mentalidad, regresé diciendo: ¿cómo me voy a quedar en un lugar así?! si los empresarios solo piensan en producir” (Estela Meletz, grupo focal 2016). Participantes y facilitadoras coincidieron en señalar a estas y otras estrategias del capitalismo –el consumo de comida chatarra, la extracción de recursos naturales, el uso de productos químicos- entre las causas del empobrecimiento de las mujeres y los pueblos indígenas.

d) Interdependencia en la dominación. El análisis de la realidad desde voces no hegemónicas, durante la formación, posibilitó a las mujeres descubrir conexiones entre el detrimento de sus condiciones de vida actuales con hechos históricos signados por la esperanza popular de justicia social, pero trastocados por los intereses de la oligarquía nacional y los intereses de países que forman parte de los imperios mundiales por concretar nuevos despojos en la región.

Hace poco se hizo un conversatorio sobre los Acuerdos de Paz. Ahí nos dimos cuenta que están pero no se les ha dado importancia; porque cuando se firmaron debajo de la mesa se negociaron otros intereses como la privatización de servicios públicos y el Tratado de Libre Comercio. Vimos que es necesario conocer la historia de los procesos para poder exigir su cumplimiento (Entrevistada 5 FGT, 2016).

A continuación se analiza como la formación ofrecida por UNAMG influyó en las mujeres para enfrentarse a situaciones de subordinación, considerando que frente a la “dependencia de un poder que no hemos elegido” este “paradójicamente sustenta nuestra potencia” (Cumes, 2012, p. 12). Para las mujeres acceder a información y espacios de reflexión planteados desde la dialéctica, la decolonialidad y el enfoque de género aportaron elementos en la construcción de la conciencia de las causas y efectos de las subordinaciones que viven. Además, aportó en su interés por perfilar opciones para enfrentarlas.

a) Autonomía para decidir. La formación permitió a las mujeres encontrar argumentos para reafirmarse y decidir sobre su sexualidad y sus vidas.

Las más jóvenes enfrentan mucho a los papas porque no les dan libertad. Ellos no han comprendido que una persona se debe formar. Creen que si sus hijas salen a formarse regresarán embarazadas. Es una de las malas ideas que hay. Yo, en cambio, pienso que si un chico quiere tener relaciones conmigo yo le digo que el cuerpo es mío, que yo decido si acepto o no (Entrevistada 3 FGT, 2016).

La formación desarrolló el pensamiento crítico para desmontar mecanismos de subordinación de las mujeres encubiertas como oportunidades de desarrollo, mediadas por el clientelismo político y la complacencia de los hombres ante el cumplimiento de las mujeres a su deber social. Los cuestionamientos provocaron la toma de decisiones en las mujeres centradas en la valoración de sus intereses como seres independientes de la voluntad masculina.

En la aldea la Comisión de la Mujer da formación. Las mujeres participan si les dan algo a cambio, como un pollito. Si llevan algo a la casa convencen al esposo para que les dé permiso de participar. Yo estoy en contra de eso ¿Por qué me tienen que dar algo, si las capacitaciones son para nosotras mismas?! Nadie me va quitar el conocimiento, en cambio el pollito sí me lo pueden quitar. En mi comunidad pude cambiar esa mentalidad. Las mujeres al finalizar la formación dijeron: ahora ya aprendí quien soy ¡no soy solo para la casa! Tengo libertad de ir a formarme y salir sin depender de mi esposo (Entrevistada 3 FGT, 2016).

b) Construcción de ser sujetas de derechos. “Antes uno no conocía sus derechos y el marido dice esto se hace y esto no. Pero ahora que uno ya conoce se defiende” (Entrevistada 1 FGT, 2016). A raíz de los conocimientos adquiridos, las mujeres nombraron recurrentemente como derechos: opinar, ir a capacitaciones, vivir sin violencia y participar.

Antes las mujeres no podían votar, ni participar. Algunos dicen que las mujeres no saben por eso no pueden opinar en las reuniones. Pero, en las capacitaciones nos han dicho que todos y todas podemos hablar y tenemos derecho de participar (Entrevistada 2 FGT, 2016).

c) Resignificación de la identidad étnica. Facilitadoras y participantes concuerdan en que los procesos de formación influyeron en su interés por conocer sus raíces culturales como fuerza para vincularse a movimientos de defensa de los derechos de los pueblos indígenas.

Ya pienso como pueblo Pocomchí. No domino el idioma pero conozco mucho de sus costumbres y elementos históricos. Me siento representativa de ese pueblo del cual se conoce muy poco a nivel nacional. Me veo con la responsabilidad política de recuperar sus aportes (Blanca Caal, grupo focal 2016).

d) Reconocerse sujetas activas de la economía. Con la formación las mujeres nombraron como trabajo, que merece valoración social, las actividades de cuidado y las actividades domésticas que realizan tanto dentro como fuera de la casa. “Los hombres dicen que no hacemos nada. Pero ¡si estamos aportando! Cuando nos preguntan si estamos trabajando respondemos que no, cuando en realidad si lo estamos haciendo en el hogar” (Entrevistada 2 FGT, 2016), “unas van a las hortalizas, otras a lavar ropa ajena o a tortear. Y así todas trabajan” (Entrevistada 1 FGT, 2016).

e) La red de la vida al centro. Las acciones formativas para interpelar la economía capitalista llevó a las mujeres a la recuperación de prácticas de agricultura orgánica como vía para la autosostenibilidad.

Una anciana recordaba que cuando les trajeron a las comunidades el abono químico pensaron era lo mejor. Cuando la asesora de la Fundación nos informó sobre los componentes y vimos todos sus efectos negativos... decidimos volver al abono orgánico. Cuando las mujeres dicen entre todas vamos a cuidar la tierra, eso es por el valor que le dan a la vida y la relación con la tierra. Así transforman su situación (María Velásquez Xon, grupo focal 2016).

Confrontar los modelos extractivistas de conocimiento y recursos naturales, presentes en los contextos de las mujeres, con alternativas para salir de la pobreza requirió, según Blanca Caal (grupo focal 2016) de: “grandes esfuerzos para enfrentar la lógica de los proyectos de la cooperación, viendo el trabajo como procesos de las mujeres que no hay que violentar sino fortalecer su camino”.

3.6.6.2 Toma de decisiones

La formación ofrecida por la FGT, según los relatos recopilados en este estudio, influyó para que las mujeres se afianzaran en sentimientos detonantes de decisiones que a nivel personal y social mejoren su condición de género.

a) Autodefinición para salir de los mandatos de género. Los espacios de formación significaron para las mujeres un puente entre sentimientos paralizantes y de lugares asignados de cautiverio a posibilidades libertarias de ser: “Si una está solo en la casa no aprende cosas nuevas” (Entrevistada 2 FGT, 2016). Estela Meletz ilustra esa idea con el siguiente ejemplo: “En los talleres las mujeres comienzan a hablar, a reír, convivir, desahogan mucho de lo que viven en la casa: enfermedades, penas y problemas” (grupo focal 2016).

En la formación, las mujeres encontraron fuerza para tomar decisiones que fisuraron su cotidianidad marcada por múltiples desigualdades. Participantes y facilitadoras mencionan el reparto de las tareas del hogar como una de las estrategias para encontrar tiempo para sí mismas y para salir al espacio público. Esa posibilidad avanzó condicionada por su conciencia de género.

Muchas llegaban preocupadas, cohibidas, porque salieron saltándose alguna regla del hogar. Esa situación cambió por la formación, ahora algunas le dicen a su esposo que van a una capacitación, entonces que caliente su comida. Eso sí somos pocas, hay un sin fin de mujeres que siguen obedeciendo al esposo (Entrevistada 3 FGT, 2016).

La confianza ganada en sí mismas, y en otras mujeres con quienes compartieron acciones políticas, las impulsó a tomar decisiones para cambiar su posición de género y avizorar proyectos de vida alternativos a los socialmente asignados a las mujeres.

En mi familia comencé a defenderme. Antes me atenía a lo que me decían para que sirvo. Ahora ya no tengo miedo de tomar decisiones. Solo informo a mis papas que voy a las capacitaciones. Libertad que he ganado con las orientaciones de la formación; de lo contrario tal vez ahora ya estuviera casada, con muchos hijos, con un esposo que me tuviera encerrada en la casa. Sueño ser alcaldesa indígena para atender la situación de las mujeres. Yo atendería la reducción de la violencia intrafamiliar, la infidelidad de los hombres que dejan hijos por todos lados con mujeres jóvenes y menores de edad. Ahora la alcaldía indígena está a cargo de un hombre, defiende más a los hombres, culpa a las afectadas en lugar de apoyarlas (Entrevistada 3 FGT, 2016).

b) Autoreconocimiento para posicionarse como actoras sociales. El diálogo directo con mujeres referentes de movimientos históricos por sus derechos y las de los pueblos provocaron que se reconocieran con poderes emancipadores. Y que surgiera en ellas el compromiso político de continuar el camino trazado por las ancestras, como nombran a las mujeres que abrieron brechas en esas luchas políticas.

Algunas entonces proyectaron formar políticamente a otras mujeres, generar autonomía económica, estudiar carreras universitarias para superar situaciones de exclusión de otras mujeres y cuidar la red de la vida. “Quiero que un día se logre un mundo libre de violencia, dejando descansar a la tierra entre cada cosecha y abonándola orgánicamente para tener siempre cosecha” (Entrevistada 3 FGT, 2016).

c) Recuperar el poder de la palabra para la acción política. Facilitadoras y participantes concordaron en los diálogos entre mujeres organizadas como desencadenantes para romper la timidez, valorar sus ideas y atreverse a expresarlas. Tomar la palabra en público posibilitó a las mujeres valorar la comunicación como rasgo esencial del ser persona para posicionarse como iguales ante otros. Eso fortaleció la autoestima de las mujeres en sus iniciativas para defender sus derechos.

La formación me ha posibilitado estar frente a políticos y diputados. Antes sentía miedo a sus actitudes prepotentes que trastocan muchas realidades de las mujeres. Ahora siento la capacidad de denunciar lo que hacen (Blanca Caal, grupo focal 2016).

Para las mujeres la formación les ofreció herramientas para salir de la desvalorización y la indefensión aprendida, como resultado de creencias y prácticas sexistas y racistas. De maneras no lineales, las mujeres trazaron nuevas interpretaciones sobre sus posibilidades de ser y estar en la sociedad. Como dice Lagarde, para que las mujeres “además de ser libres, las mujeres vivamos en libertad” (2001, p.32), de una identidad basada en el ‘ser para los otros’ a una identidad del ‘ser para sí’ basado en aspiraciones propias.

3.6.6.3 Capacidad de negociación para pactar

Uno de los indicadores del empoderamiento de las mujeres alude a sus capacidades de negociación alrededor de su interés por cambios en su propia vida y en su entorno.

a) Usos alternativos del tiempo. Las habilidades generadas, y en otros casos fortalecidas, por la formación permitieron a las mujeres colocar en el centro de sus negociaciones sus intereses como mujeres indígenas y en otros casos los intereses de las colectividades mixtas de las que formaban parte. “Para poder ir a la formación nos quedamos más tiempo en la oficina o llevamos lo pendiente a la casa. Son negociaciones, con la junta directiva, que valen la pena porque los conocimientos son únicos” (Entrevistada 5 FGT, 2016).

La situación anterior ejemplifica las estrategias de las mujeres por acceder a herramientas políticas para alcanzar transformaciones en su cotidianidad. Sin embargo, esas aspiraciones no impactaron de manera inmediata en la redistribución de las tareas en sus lugares de trabajo y en las organizaciones donde participan de

manera voluntaria. Situaciones que les implicaron jornadas extensas de trabajo y la merma a sus tiempos de descanso, autocuidado y proyectos personales.

b) Del análisis crítico a las alianzas políticas. Las herramientas de análisis sobre el entorno social y político, de la formación de la FGT, propicio habilidades en participantes y facilitadoras para pactar acciones con diversos actores para enfrentar situaciones de marginación en sus comunidades.

Donde vivo hay gente formada como magistrados de la Corte Suprema de Justicia. Viven en los residenciales pero sin ocuparse de la organización comunitaria. Nuestras necesidades las canalizamos como COCODE y reflexionamos sobre el marco económico ¿qué significa depender de un empleo? ¿Cómo viven quienes no tienen salario en la comunidad y por qué? así determinamos que debe fortalecerse (Blanca Caal, grupo focal 2016).

En otros casos, las participantes descubrieron como sus recursos simbólicos las colocaron en posiciones de poder inéditas en sus vidas, que a su vez las enfrentaron a crisis donde pusieron a prueba sus perspectivas políticas.

Por mi nivel académico cuando ingresé me tomaron en cuenta para ser la representante legal. Algunas tuvieron celos por mi liderazgo. Me sentí atada y opté por dejar la asociación. Estaba convencida de continuar formando a otras mujeres. Como muchas mujeres me conocían y valoraban mis habilidades formamos un grupo donde buscamos la convivencia con libertad en la toma de decisiones, que puedan contar con nuevos aprendizajes para trabajar y llevar unos centavos a su familia (Entrevistada 3 FGT, 2016).

La participación de las mujeres en procesos de formación vinculados a la creación de mecanismos institucionales, como la Política Departamental de Género, las apropió de conocimientos para jugar roles activos y críticos como ciudadanas y confrontar a las autoridades sobre sus responsabilidades.

Por la formación que recibimos tenemos suficientes ideas ante los señores. Por ejemplo, si ellos no hablan de la realidad, uno lo dice y les dice que tienen que hacer ellos. Con el alcalde hemos solicitado capacitación sobre panadería y formación sobre la participación de las mujeres (Entrevistada 4 FGT, 2016).

El conocimiento de los mecanismos de participación ciudadana, el funcionamiento del Estado y el contacto constante con diversas organizaciones de mujeres derivó en fuerza política; para movilizar respuestas a situaciones concretas de atropello a sus derechos humanos desde su condición de mujeres indígenas.

La Fundación Toriello promueve la equidad de género y la defensa de nuestros trajes. En ese tema coordina con AFEDES [Asociación femenina para el desarrollo de Sacatepéquez]. En la Federación Nim Samaj incidimos con las autoridades de Sololá para continuar usando un local en el mercado para vender nuestros productos. Lo logramos participando las mujeres de varias organizaciones (Entrevistada 3 FGT, 2016).

Los relatos de las mujeres abordadas en este estudio dieron cuenta que los recursos adquiridos en la formación se convirtieron en recursos políticos para las mujeres: la interacción con diversas organizaciones de sociedad civil, las capacidades de análisis crítico y argumentativo así como la conciencia de género, etnia y clase. Esos recursos las respaldaron para articularse a organizaciones de mujeres y de mujeres indígenas, de manera particular y con otras organizaciones sociales en general con quienes compartían intereses de transformación de la marginación, discriminación y desigualdad que viven y la convicción de que podían dar pasos para concretarlos. La movilización de esos recursos tuvo alcances limitados a lo local y a situaciones concretas asociadas a su condición de mujeres indígenas.

3.6.6.4 Acceso y control de recursos

El empoderamiento en las mujeres también aspira a concretarse en sus posibilidades de trastocar las condiciones materiales que les impiden autonomía y vida digna.

a) Redistribución de los recursos familiares. A partir de la formación las mujeres ubicaron a sus hogares como expresión de los sistemas de opresión económica que afectan de manera diferencial a mujeres y hombres. Pero también, como espacio de alternativas para la redistribución de recursos de manera justa y sostenible.

Antes mi mamá le daba lo más grande del pollo a mi papá. Les digo que eso no se hace con la repartición de la comida porque debe haber equidad. Les digo que el capitalismo nos ha impuesto los enlatados que traen químicos. Ya ahorita nuestro huerto lo estamos ampliando. Eso nos ayuda a tener una alimentación sana y también tenemos plantas medicinales. Con todo el proceso que he tenido algo ha cambiado (Entrevistada 5 FGT, 2016).

b) Organización para la economía solidaria. El empobrecimiento fue uno de los condicionantes contundentes en la vida de las mujeres vinculadas a la formación de la FGT; por vivir en un territorio que en menos de una década (2006-2014) pasó del tercer al segundo departamento más pobre del país.

En respuesta a las apremiantes necesidades de las mujeres en ese contexto de precarización, la FGT acompañó la creación de la Fundación Nim Samaj Ajtzoljya, conformada por 20 grupos y asociaciones dedicadas a la producción textil, la manufactura y la agricultura.

Los proyectos de respaldo a esta iniciativa incluyeron acceso de las mujeres a medios de producción, capacitación técnica y espacios para la comercialización colectiva de sus productos y formación para el empoderamiento económico de las mujeres.

La Fundación Toriello apoya al grupo con los gastos de las capacitaciones. El año pasado tuvimos intercambio de experiencias en Cobán. La Fundación también nos donó máquinas industriales para hacer bolsas típicas, nos da capacitaciones en diseños y diferentes puntadas. Comercializamos nuestros productos en la comunidad (Entrevistada 3 FGT, 2016).

Las mujeres participantes en la formación de la FGT, integrantes de la Federación Nim Samaj Ajtzoljya, fabricaron y comercializaron sus productos generalmente desde sus casas. Para la producción de ciertos productos que requieren maquinaria especializada se trasladaron a un local gestionado de manera colectiva. Dependiendo las iniciativas de autogestión se desplazaron grupalmente a otros lugares a vender sus productos, alternando estas actividades con la atención de las tareas del hogar.

La generación de ingresos propios no significó para todas las mujeres romper con la subordinación a la pareja, particularmente en el caso de las mujeres de la tercera edad. El trabajo fuera del hogar representó para muchas dobles y triples jornadas porque, además del trabajo que habitualmente realizan, debieron invertir tiempo y energía para el trabajo organizativo y el desplazamiento para la producción o comercialización de los productos.

Algunas mujeres relataron que, como resultado de sus persistentes esfuerzos, lograron que sus parejas, padres y/o hermanos asumieran cocinar, lavar ropa y tareas de limpieza mientras ellas se dedican al trabajo productivo dentro o fuera del hogar. Aunque los ingresos generados eran insuficientes para salir de la pobreza, para muchas mujeres representó la oportunidad de satisfacer sus necesidades inmediatas y las de sus familias. Además, forjó cierto reconocimiento de parte de sus parejas, padres o madres. Aportar a la economía del hogar fue su pase para participar directamente en la toma de decisiones familiares.

Las mujeres de reciente ingreso a los procesos mencionados, con incipiente formación o débiles vínculos organizativos truncaron o vieron debilitados sus avances cuando los proyectos de la FGT terminaron por falta de financiamiento.

c) Conocimientos para acceder al empleo. Contar con la formación que ofrece la FGT abrió la posibilidad de que algunas también accedieran a cursos y diplomados (a nivel local, nacional e internacional) con organizaciones de larga trayectoria y centros académicos. Eso fortaleció su hoja de vida y les permitió un puesto de trabajo particularmente en ONG's locales como secretarias, técnicas de desarrollo, promotoras y facilitadoras.

Algunas facilitadoras incluso obtuvieron un trabajo, en calidad de consultoras o con contratos, en dependencias estatales de derechos humanos y relacionados a los Acuerdos de Paz.

En algunos momentos he tenido reconocimientos financieros, en muchos otros no porque he trabajado como voluntaria. Pero cuando he tenido la oportunidad de fortalecer mis capacidades y además obtener recursos aprovecho las dos cosas, porque hay espacios donde nadie te escucha o bien te dicen: usted no tiene nada que ver aquí (Blanca Caal, grupo focal 2016).

Los trabajos logrados por las mujeres, derivados de su formación, fueron generalmente temporales. Sin embargo, para ellas contar con un ingreso regular, excepcionalmente con prestaciones, y trabajar en lugares con reconocimiento social les abrió posibilidades en varias direcciones, algunas incluso inéditas.

Estuve 15 años sin tener dinero. Cuando tuve honorarios o salarios me preguntaba ¿qué lo hago? Tuve temor, pero también fue una oportunidad. Nos facilitó a nivel familiar tener acceso a un terreno y a construir nuestra casa, vivir bajo un techo seguro (María Velásquez Xon, grupo focal 2016).

Algunas mujeres fortalecieron sus capacidades profesionales, ampliaron sus redes sociales y afianzaron su liderazgo político. En otros casos perfilaron metas a mediano plazo como sostener una etapa de sus estudios o invertir en propiedades. “Algunas compraron un terreno o construyeron su cuarto, porque antes las casas eran de paja y ahora ya son de lámina e incluso de terraza” (Entrevistada 1 FGT, 2016).

Para las mujeres contar con recursos propios fisuró de forma temporal o permanente su dependencia a los recursos y a la voluntad de sus parejas y padres, según sus circunstancias. Así, incluso lograron cierto margen de libertad para decidir sobre los recursos que generaron, invertir recursos en sí mismas y ejercer su derecho a la participación en el espacio público. Los anteriores pasos las encaminaron a “una habitación propia” como nombró Virginia Woolf (1929) a la aspiración y derecho de las mujeres de disponer de recursos propios para vivir de manera independiente y digna.

3.6.7 Aportes de las experiencias de aprendizaje a la ciudadanía de las mujeres

En este apartado se analiza la relación entre el tipo de formación ofrecido por la FGT y la construcción de la ciudadanía de las mujeres según los significados que para ellas representaron sus experiencias de aprendizaje. Las respuestas a esta pregunta son el contenido de este apartado. El punto inicial gira en relación a la noción de ciudadanía expresada por las mujeres para luego abordar su influencia en las dimensiones de la ciudadanía plena nombradas por Mirayes (2004).

La ciudadanía para las mujeres, sobre todo de la tercera edad, se configura a partir de los 18 años y al cumplir con requisitos establecidos por la ley: Contar con documento de identificación, empadronarse, pagar el boleto de ornato e involucrarse en los procesos electorales. Ese enfoque provino de los mensajes sociales predominantes. Considerando que la mayoría de la población en Sololá, y predominantemente las mujeres, no tienen acceso a la educación formal, esas nociones llegaron a ellas por los medios de comunicación, líderes y lideresas de opinión local y su relacionamiento con personal de instituciones públicas.

Por su parte, las mujeres jóvenes, desde su conciencia de excluidas y discriminadas, señalaron a la escuela como uno de los principales medios de socialización de una ciudadanía constreñida a los mandatos sociales hegemónicos. Ellas perfilan una visión amplia de la ciudadanía.

La ciudadanía que me dijeron en la escuela fue: la mujer es solo para la casa. En la formación aprendí que puedo hacer las transformaciones que busco para mí. Ser ciudadana es ver que nos conviene, que necesitamos para un mundo diferente a la visión tradicional de la política. Yo quiero ser diferente. La sociedad dice que ser ciudadana es votar y recibir algo a cambio y que no tengo

que ser consciente. Por ejemplo, el alcalde actual a mí no me conviene. No vote por él porque es machista [...] Para mí ser ciudadana es tener libertad para salir, ver y resolver mis necesidades. Me considero ciudadana porque soy independiente en mi trabajo. Es buscar, es decidir en vez de obedecer, es ser independiente (Entrevistada 3 FGT, 2016).

Ellas resignificaron la ciudadanía como una condición de los sujetos sociales, que requiere de pensamiento crítico y habilidades para hacerla efectiva por medio del ejercicio de derechos humanos en lo público y en lo privado.

La ciudadanía en pocas palabras sería ser parte de la sociedad. Incluye el espacio donde participamos, exigimos, damos a conocer lo que pensamos, lo que sentimos. Vivimos la ciudadanía alzando la voz como mujer. Me considero ciudadana porque de una u otra manera contribuye en la sociedad de la cual soy parte. (Entrevistada 5 FGT, 2016).

Para las participantes y facilitadoras la ciudadanía activa también requiere construcción de poderes para intervenir de manera protagónica y constante en la transformación de la realidad. “A partir del poder de liberar la palabra y la decisión [...] se ha generado un empoderamiento y autonomía profunda desde la cotidianidad”, según evidencian los relatos recabados y datos registrados en documentos de la FGT.

3.6.7.1 Reconocimiento

Según Miyares (2004) la ciudadanía plena persigue que la sociedad reconozca a las mujeres como sujetas sociales. En ese proceso las mujeres, que transitaban por la formación de la FGT, idearon estrategias para concretarlo en su entorno.

a) Resignificar roles de género. Para las mujeres ser consideradas con igualdad de derechos ante los otros las impulsó a promover cambios en las identidades de género estereotipadas.

Las mujeres ahora ya no tiemblan cuando hablan. Hacen que niñas y niños trabajen en las tareas de la casa pues son iguales. Todos tenemos manos, pies y ojos. Lo que tenemos diferente es el sexo. En mi familia incentivo que las mujeres tenemos derechos. Mi papa ha cambiado bastante desde que yo me fui a formar; ha visto mi capacidad e interés (Entrevistada 3 FGT, 2016).

Las mujeres más jóvenes también refirieron cambios en las formas de pensar y actuar de sus hermanos, reflejado en la redistribución de las actividades domésticas. Desmontar la masculinidad hegemónica, configurada sobre la base del dominio y el control (Barrios-Klee, Ramazzini, Molina y Peruch, 2018), caracteriza las relaciones sociales en que se desenvuelven las mujeres. Por tanto, les significa conflicto y sobreesfuerzos para convencer a los hombres próximos a ellas de que sus cambios sean sostenidos.

Mi hermano ahora lava su ropa. Pero, como la pila está a la orilla del camino, cuando sus amigos pasan se burlan de él y nos critican: ¿no tenés pantalones?! ¿No hay mujeres en tu casa pues?! (Entrevistada 5 FGT, 2016).

Muchas mujeres madres, ante la falta de redes de apoyo y servicios gubernamentales, asistieron a la formación acompañadas de sus hijas e hijos menores de edad. Algunas participantes de larga trayectoria en estos espacios reinterpretaron la situación como oportunidad para erradicar estereotipos sexistas, según dieron cuenta las facilitadoras.

Ella llevaba a sus tres hijos a la escuela de formación política, porque era su única posibilidad de asistir, y decía: yo estoy formando tres hombres para que tres mujeres no sufran. Ahora son tres hombres que trabajan en organizaciones sociales, son gente que tiene otra forma de ver la vida (Ada Valenzuela, entrevista 2017).

La familia fue el espacio de mayor significancia nombrado por las participantes. Los cambios logrados por las mujeres en relación a estereotipos sexistas y en la distribución sexual del trabajo en el hogar influyeron significativamente en sus avances en el conocimiento y ejercicio de sus derechos.

Nuevas prácticas para abrir oportunidades a las mujeres. Las participantes expresaron que su formación influyó en los cambios que impulsaron en espacios comunitarios; desde la promoción de acciones de sensibilización a la aprobación de normas para cambiar prácticas excluyentes de las mujeres en espacios de toma de decisión.

Por el momento los hombres ya captan una parte, quiere decir así: Ya hay hombres que dejan a su mujer que participe, que opine. Por ejemplo en mi comunidad ya hay espacio para mujeres. Pero lo malo es que no las dejan para un cargo de presidenta, vicepresidenta, tesorera. Por el momento, si uno elige a su COCODE en las comunidades es obligatorio estar dos o tres mujeres, aunque sea de vocal. En mi comunidad si no participa una mujer no se autoriza el COCODE. Nosotras hemos puesto esa norma. En 2014 participó una alcaldesa en mi comunidad. Le fue todo bien: Ella opinaba, planteaba que se debía hacer, era entendible para la comunidad. Era mayor, tenía como 38 o 40 años, casada. La gente la respetó (Entrevistada 4 FGT, 2016).

Los cambios en los modos de vida de las mujeres pudieron ser sostenibles y les canjearon reconocimiento social en la medida que contaron con el respaldo de sus familias y de espacios organizativos.

Como dice mi papá: sea una hija o un hijo son seres humanos, las mismas capacidades tenemos todas y todos. Pero, hay familias que no valoran a las mujeres. Es cierto que hay tropiezos, pero poco a poco uno se va fortaleciendo. Igual mis hermanos me están apoyando con ideas, me están animando por mi trabajo con mujeres. Ya me toco ir a compartir la experiencia, con compañeras en Nicaragua, sobre nuestro trabajo del cultivo de amaranto y la formación política (Entrevistada 5 FGT, 2016).

Los cambios citados posibilitaron el reconocimiento de las mujeres para elegir las como autoridad para decidir en asuntos públicos. “El COCODE y la alcaldesa dice que está bien que las mujeres nos capacitemos, que debemos seguir adelante porque así uno adquiere experiencia” (Entrevistada 1 FGT, 2016). Esas fisuras de las mujeres al modelo patriarcal las interpretaron sus círculos cercanos de manera diferencial según la redistribución de poderes que implicaban sus demandas. “Mis hijos dicen: si vas a ir a aprender está bien y si te da tiempo... andá. Algunos hombres lo ven mal porque las mujeres se están preparando más que ellos” (Entrevistada 2 FGT, 2016)

Los esfuerzos de las mujeres por cambios en el imaginario social se vieron amenazadas permanentemente por el sistema político clientelar, sexista y racista imperante.

Como nos capacitaron, fuimos al salón de la municipalidad a mostrar que somos fabricantes. El alcalde dudo de nosotras, dijo que tal vez nosotras compramos el producto. Pero, allí se dio cuenta que los productos eran de nosotras y dijo que iba mandar fotos a otros países porque ustedes están luchando con las artesanías. Pero no se logró, solo fueron decires (Entrevistada 1 FGT, 2016).

El conocimiento del marco político legal de los derechos humanos de las mujeres, aunado a que muchas mujeres en la formación de la FGT participaron de forma directa o indirecta en la formulación, cabildeo y promoción de políticas de género, a nivel departamental y municipal, les ofreció elementos para fundamentar los cambios que plantearon para ser reconocidas ante otros como iguales, como sujetas de derechos.

3.6.7.2 Elección

La configuración de la ciudadanía plena también se expresó en elecciones de las mujeres por el ejercicio de sus derechos como vía para alcanzar autonomía.

a) Acceso a educación para la autonomía. La libertad de pensamiento impulsó a las mujeres a confiar en sus capacidades para desenvolverse independientes de los designios de voces hegemónicas en diversos ámbitos.

Una mujer tiene que decidir sobre su cuerpo. Las capacitaciones han ayudado porque uno ya sabe sobre sus derechos, sabe que puede decidir y no solo el hombre. En años anteriores no daban oportunidad para que las mujeres dijeran sus pensamientos. Ahora respetan su opinión, su participación en una reunión y el tiempo para escucharlas (Entrevistada 2 FGT, 2016).

La formación potenció en las mujeres sus capacidades de análisis crítico sobre la realidad y sus capacidades de relacionamiento en el ámbito público para ampliar sus redes de interacción en los movimientos sociales. De tal manera que, eligieron pasar de ser espectadoras al activismo social y político, en función de sus niveles de conciencia de género, su disponibilidad de recursos y sus redes de apoyo.

Como joven estoy conociendo más organizaciones y la coyuntura. Muchas veces uno dice a mí no me importa la problemática. Pero cuando uno se va formando le va interesando. Por más que uno quiera taparse los oídos o los ojos, algo le dice a uno que hay que hacer algo. Creo que para mí es una forma de vivir: Estoy tejiendo mis conocimientos y experiencias a través de las formaciones que recibimos (Entrevistada 5 FGT, 2016)

El acceso a espacios de formación, como los que ofrece la FGT, y la profesionalización figuró entre las elecciones reiterativas de participantes y facilitadoras, como vía para alcanzar su ideal de igualdad. “Somos iguales que los hombre, porque ahora ya hay licenciadas, enfermeras, secretarias” (Entrevistada 1 FGT, 2016). Igualmente para enfrentar el entrecruzamiento de opresiones que viven: “Yo soy una mujer indígena, por eso me digo que puedo participar en cualquier espacio para ejercer mis derechos y tener más conocimientos” (Entrevistada 4 FGT, 2016).

Elegir apartarse de los mandatos de género enfrentó a las mujeres a sanciones sociales. “De toda mi familia nadie se ha graduado de la universidad, menos las mujeres. Recibo mucha discriminación especialmente de mis primos por ser universitaria” (Blanca Caal, grupo focal 2016). Para concretar sus aspiraciones de superación personal y de aportar a la solución de problemas sociales, las mujeres eligieron profesiones consideradas tradicionalmente “no aptas para mujeres”.

Me gustaría trabajar el tema del medio ambiente. Para el otro año mi reto será estudiar en la universidad ingeniería ambiental, porque aquí a unos años no sabemos cómo va estar la madre tierra. Con las pequeñas acciones que hacemos poco a poco se va multiplicando el cambio. Ese es un gran reto para mí, espero lograrlo (Entrevistada 5 FGT, 2016).

b) Corresponsabilidad en el ámbito familiar. Para autorealizarse, las mujeres señalaron como en la formación comprendieron que las tareas del hogar no son su destino, sino una habilidad que se alcanza según se practica. “En las comunidades algunas señoras ya le dicen a su familia: Voy a una reunión, hay miran ustedes como hacen su almuerzo y cena porque me tengo que formar” (Entrevistada 4 FGT, 2016).

Mi familia vivía en la capital y yo por el trabajo en un municipio lejano de otro departamento. Mi hijo tenía dos años, no podía llevarlo conmigo. Por eso hicimos un acuerdo político de pareja. Él se encargaba de cuidar al niño y a las hijas y nos encontrábamos como familia en un lugar intermedio. Aunque, pasados los años aún recibo cuestionamientos de mi hijo. Pero, ahora también mis hijas se involucran en los procesos en que participo. También mi nieta se involucra y le da lecciones a su papá: le pide ir a las marchas y cuando habla utiliza ‘la y él’ (María Velásquez Xon, grupo focal 2016).

c) Trabajar para la autorealización. Para las mujeres un trabajo remunerado abonó en la construcción de su autonomía y la sostenibilidad de sus elecciones. “Hay mujeres que ya no dependen de su esposo, deciden sobre que trabajo se hace sobre la siembra, la cosecha y venden en el mercado una parte y otra parte la consumen en la familia” (Entrevistada 4 FGT, 2016).

La falta de empleo y de empleos dignos es una constante en el departamento de Sololá, y una realidad que afecta más a las mujeres. Generar ingresos desde ocupaciones realizadas en sus hogares fue una constante incluso para las mujeres con escolaridad y empleos temporales. Paradójicamente, esas circunstancias les facilitaron cierta flexibilidad para combinar su tiempo de trabajo con espacios de formación y actividades de desarrollo comunitario. Algunas participantes y facilitadoras a partir de su involucramiento con la formación de la FGT, eligieron ocupaciones por su potencial emancipador y por su relación con ideales de bienestar colectivo.

A raíz de toda la formación que he recibido me intereso la educación popular. La educación bancaria nos mete ideas occidentales. Y con la educación popular es muy diferente, porque nosotras valoramos el trabajo que hacemos, porque lo que queremos es la construcción del buen vivir de nuestras familias y de nuestros pueblos (Entrevistada 5 FGT, 2016)

Las mujeres que eligieron trabajos acordes a sus intereses y a sus necesidades materiales representaron la excepción a la regla en un contexto marcado por el empobrecimiento y la inexistencia de medidas gubernamentales de apoyo para que ellas conciliaron su trabajo dentro y fuera del hogar.

d) Denunciar las violencias. La formación permitió a las mujeres reconocer el impacto de las violencias en su autonomía y autorealización en el espacio público. La violencia sigue siendo el recurso legitimado socialmente para que los hombres ejerzan control sobre las mujeres. “Hay mucha violación sexual y por esa razón no dejan a las jóvenes participar” (Entrevistada 4 FGT, 2016).

Las mujeres con las herramientas adquiridas durante la formación las llevaron a romper el silencio y la vergüenza impuestos ante las violaciones a sus derechos, y a demandar a la institucionalidad estatal atención porque saben que debe garantizarles su derecho a vivir libres de violencia. “Si el esposo se enojaba le pegaba. La mujer se dejaba y lloraba, aguantaba esos problemas. Pero ahora ¡ya no! porque se les quito el miedo para denunciar, eso es por las capacitaciones” (Entrevistada 2 FGT, 2016).

Las mujeres, a raíz de su participación en la formación, también afianzaron su ideal de elegir libremente el tipo de relaciones que desean entablar y los roles desde los cuales aspiran a desenvolverse en la vida pública.

Ella tenía conexión con el trabajo con las mujeres y su pareja con la educación. La lucha de juventud de ambos sigue ahora que formaron su propia familia. Ella dice: mi compañero está allá cuidando a los niños y así yo puedo participar en las marchas por la defensa del territorio (Blanca Caal, grupo focal 2017).

3.6.7.3 Participación

La incursión de las mujeres en el espacio público representó uno de los avances cuantitativos más tangibles en la construcción de la ciudadanía de las mujeres como efecto de su vinculación al tipo de formación ofrecida por la FGT en el marco de sus proyectos de desarrollo local.

a) Organización local. Las reflexiones y los liderazgos contruidos colectivamente durante la formación influyeron en sus decisiones políticas.

Un grupo se organizó al ver la situación de las mujeres porque siempre les pegan y tienen problemas en la familia. Estoy participando voluntariamente, tengo un cargo y es un compromiso, pero como estudio y trabajo eso es una dificultad. Se ha logrado que las mujeres socialicen que les pasa. Nosotras les decimos a que instituciones pueden plantear su situación familiar (Entrevistada 4 FGT, 2016).

Organizarse en la defensa de derechos que trastocan profundamente sus vidas y ponderar los recursos con que contaban para enfrentarlo, posibilitó alianzas entre mujeres en campos estratégicos para la incidencia política, incluso innovadores para muchas.

Integramos la comisión de comunicación. Somos solo mujeres, jóvenes y adultas, de diversas organizaciones que veníamos participando con la Fundación. Cuando hay ferias donde participan las mujeres, por ejemplo nos toca hacer grabaciones para informar de la actividad en la radio y la televisión (Entrevistada 5 FGT, 2016).

b) Más mujeres en procesos electorales. La formación de la FGT dotó a las mujeres de herramientas para analizar con quién y en qué condiciones participar en los procesos electorales. Eso influyó en su interés por participar como votantes y participar en política partidista evitando ser utilizadas como relleno en la conformación de las planillas y contar cierto margen de negociación para posicionar sus intereses estratégicos de género en las agendas partidarias. “Estoy participando como representante de la mujer dentro del comité municipal del partido” (Entrevistada 5 FGT, 2016).

Algunas mujeres lograron que las postularan partidos políticos y comités cívicos a diversos cargos de elección en las corporaciones municipales. Pero no lograron paridad en sus nominaciones en términos de género ni etnia y la cantidad de electas no fue representativa de la cantidad de inscritas. “Es difícil lograr una participación fuerte porque muchas veces desconocemos como está estructurado el partido político. En las elecciones pasadas algunas compañeras fueron manipuladas con regalías y se ofrecieron puestos de trabajo” (Entrevistada 5 FGT, 2016). Para contrarrestar esas situaciones “nos organizamos y dimos capacitaciones a otras mujeres para que conocieran la realidad de lo que está pasando en Guatemala. Entonces, ellas podían analizar qué presidente elegir” (Entrevistada 4 FGT, 2016).

Las mujeres identificaron múltiples limitantes para su participación política electoral. “No he participado como candidata a ningún cargo porque ahora exigen títulos de estudio. Además, si escuchan que uno no habla bien el español, porque es maya, no lo toman en cuenta” (Entrevistada 1 FGT, 2016).

c) Interacción sociedad civil e institucionalidad pública. Paulatinamente y de manera fluctuante aumentó la participación de las mujeres en los mecanismos de participación ciudadana creados en cumplimiento de los Acuerdos de Paz como los COCODES, donde incluso algunas ocuparon cargos de alcaldesas auxiliares, las Comisiones Municipales de la Mujer y las Comisiones Departamentales de la Mujer.

Es un reto estar ahí siempre pendiente de ese espacio porque es de nosotras; porque desde un inicio estuvimos apoyando con actividades conmemorativas como 8 de marzo, 25 de noviembre, mesas de diálogo y conferencias de prensa para dar a conocer las necesidades, las problemáticas y la exigencia de los derechos de las compañeras (Entrevistada 5 FGT, 2016)

Las mujeres reiteraron los aportes de la formación sobre sus habilidades para el relacionamiento con la institucionalidad pública. “Yo he participado en mi comunidad, en COCODES, comités y comisiones de la mujer. Pero, hay señoras que no saben ni elaborar una solicitud; entonces me piden apoyo” (Entrevistada 4 FGT, 2016).

Con tal de enfrentar la utilización clientelar de las Oficinas Municipales de la Mujer, las mujeres formadas por la FGT promovieron que las mujeres que ejercían esa función pública lo hicieran con conciencia de género, herramientas técnicas y en alianza con las organizaciones de mujeres locales. “Las mujeres que se han formado y llegan a tener cargos nos apoyan para que nuestras opiniones y decisiones en los COCODES sean tomadas en cuenta. Ahí siempre nos llevan la contraria, pero nosotras igual continuamos proponiendo” (Entrevistada 3 FGT, 2016).

La capacidad de articular a las mujeres de sociedad civil y en la administración pública local favoreció los ejercicios de acceso a información pública y auditoría social sobre el funcionamiento de la municipalidad, en qué invierte los impuestos y qué porcentaje designan a las mujeres. Entre el 2011 al 2013 participaron del diseño de la Política Departamental para la Equidad de Género con Pertinencia Cultural y de política municipales de la mujer. Incidieron en su aprobación por parte del CODEDE y de los Consejo Municipales de Sololá en San Pedro La Laguna y Santiago Atitlán respectivamente.

d) Incidencia en políticas públicas. En la actualización de Plan estratégico de desarrollo territorial del departamento de Sololá, las mujeres vinculadas a la formación lograron la incorporación de un eje para aumentar la participación ciudadana de las mujeres y de lineamientos en el eje de justicia para apoyar los procesos de las mujeres (FGT, 2013, p.20). Las mujeres recurrieron a esos instrumentos como referencia para evidenciar la voluntad política de las autoridades en el cumplimiento de sus responsabilidades con las demandas de las mujeres.

“En algunos caseríos participan dos o tres compañeras, aunque en el documento de la Política Municipal de la Mujer dice el 50% de participación. No se ha trabajado para nada esa política con este alcalde que se reeligió” (Entrevistada 5 FGT, 2016).

El tipo de conocimientos, vinculaciones y habilidades alcanzadas por las mujeres a raíz de la formación favoreció que su participación política transitará escalonadamente, en espiral o paralela entre lo local, departamental e incluso nacional.

Una de las mujeres formada en las escuelas de UNAMG, y después en el proceso departamental de la FGT, fue representante muchos años de las mujeres frente al CODEDE de Sololá y de la Comisión Departamental de la Mujer. Algunas otras mujeres participantes de esos procesos se integraron a algún partido político (Ada Valenzuela, entrevista 2017)

Entre los efectos de la formación en la incidencia política, las facilitadoras mencionan la creación de la Coordinadora de Oficinas Municipales de la Mujer y de la Asociación de Alcaldesas, Síndicas y Concejales Indígenas, una Guía para incorporar el enfoque de género en la planificación territorial y múltiples gestiones. Con el tiempo, esas acciones y otras que articularon con diversas actrices sociales derivaron en la aprobación de reformas al Código Municipal para que las OMM adquirieran el rango de Direcciones Municipales de la Mujer (DMM), por decreto legislativo 39-2016, con asignación de presupuesto municipal para responder a las demandas de las mujeres.

Las trayectorias paralelas de formación política y participación ciudadana posibilitaron la elección de una de las facilitadoras de la FGT como representante de las organizaciones de mujeres ante el Consejo Nacional de los Acuerdos de Paz. Otra facilitadora fue contratada como asesora de ese organismo donde impulsó la creación de un mecanismo para las mujeres en la Comisión de Multiculturalidad.

Pasar a la vida pública es una de los aportes más importantes de la formación. Dio a las mujeres, por ejemplo, conocimiento de los presupuestos municipales y de las leyes. En los talleres revisaron lo que dice la ley y lo contrastaron con lo el presupuesto municipal asignado para las mujeres. Poder aprender al mismo tiempo que accionar fue importante para las mujeres (Ada Valenzuela, entrevista 2017).

3.6.7.4 Distribución de riqueza

Trastocar la estructura económica para que exista distribución igualitaria de la riqueza es uno de los componentes requeridos para la ciudadanía plena (Miyares, 2004). En ese sentido, la formación ofreció algunos aportes a las mujeres según sus relatos.

a) Estrategias frente a la precariedad. Las mujeres al conocer el funcionamiento del Estado tomaron conciencia del papel del Estado en su empobrecimiento. Siendo así, buscaron respuestas en la institucionalidad local ante sus limitados recursos para subsistir. Ese camino las enfrentó a situaciones de indiferencia y marginación.

Desde hace tiempo casi no hay venta. Entonces, decidí participar en el proyecto Miniprogreso. Pero, el día que hicieron censo no estuve en mi casa. Como vivimos retirado del pueblo no volvieron. Y en el programa de la tercera edad tampoco pudo participar porque no tengo la edad que exigen (Entrevistada 1 FGT, 2016).

Para las mujeres el acceso a recursos para satisfacer las necesidades vitales y a los medios de producción representó un desafío complejo en un país con una estructura semifeudal y patriarcal. “Las compañeras quieren trabajar la tierra pero no son dueñas. Otras son dueñas pero son condicionadas, sino hacen ciertas cosas las amenazan con quitarles la tierra” (Entrevistada 5 FGT, 2016).

El conocimiento de las leyes en relación a sus derechos reafirmó en las mujeres su decisión de fisurar la estructura patrimonial familiar sexista. “Me falta poco para tener la escritura de mi terreno, porque le dije a mi papá que hombres y mujeres somos iguales en el derecho a la tierra. Él lo aceptó y repartió el terreno por igual con mis hermanos” (Entrevistada 3 FGT, 2016)

Las mujeres destacaron su participación en los proyectos de desarrollo de la FGT por los beneficios a los que accedieron para enfrentar en el corto y mediano plazo sus necesidades económicas. “La Fundación nos apoyó con máquinas de bordar. En las capacitaciones nos enseñaron como hacer los productos y a tratar a los clientes. Salimos a las ferias a vender y eso nos ayuda con algo de dinero” (Entrevistada 2 FGT, 2016)

El análisis de los modelos económicos hegemónicos provocó cuestionamientos en las mujeres. Al realizar el balance de costos y beneficios de las dinámicas de los proyectos de cooperación calcularon las pérdidas para ellas e incluso al medio ambiente. A partir de ahí, se plantearon nuevas propuestas sostenibles con la red de la vida vinculadas a la recuperación de prácticas ancestrales de tratamiento de los recursos naturales disponibles en los hogares rurales.

Vamos cambiando la forma de trabajar en los proyectos. Antes queríamos un proyecto para comercializar abono. Los proyectos de financiamiento exigían informar la cantidad de ventas. A veces el producto no alcanzaba ni para nuestras parcelas. Después pensamos ¿por qué tenemos que comercializar abono orgánico si nosotras podemos producirlos?! Decidimos hacer y usar el abono en nuestras parcelas para ya no comprar. Ahora ahorramos y tenemos para invertir en otras necesidades de la familia. Después de ver los resultados del uso del abono orgánico en nuestras parcelas otros agricultores lo usan en sus frutales y pinabetes (Estela Meletz, grupo focal 2016).

Los proyectos articulados a la formación para el empoderamiento económico de las mujeres apuntalaron a capacidades instaladas para la autogestión. A nivel individual las mujeres buscaron formas de ganarse la vida con lo aprendido en los procesos. En contraposición, la autogestión colectiva enfrentó limitaciones para ser sostenible por la dependencia a los proyectos de cooperación internacional.

Con las artesanías cada quien hace su trabajo. Solo si salimos de viaje juntamos nuestro producto para irlo a vender. Ahorita no se está trabajando esta parte. Dijeron que solo iban a capacitar porque no hay dinero para salir, porque la Fundación nos paga hotel, comida y pasaje (Entrevistada 1 FGT, 2016).

b) Demandas para compensar desigualdades sociales. Para que la institucionalidad estatal local asumiera sus obligaciones para erradicar la feminización de la pobreza, las mujeres vinculadas a la formación de la FGT participaron en la incorporación de un eje sobre los derechos económicos de las mujeres en la política departamental y en las políticas municipales de las mujeres en Sololá. Las entrevistadas destacaron que en base a esos instrumentos:

Se logró incorporar en los presupuestos municipales porcentajes para las mujeres, no era mucho pero ya había algo destinado para los programas de la Oficina Municipal de la Mujer. Se construyó un hospital de maternidad en Panajachel. En el caso de Sololá la política de género contempló un porcentaje del presupuesto para el tema de desarrollo económico. A veces se tradujo en pollos y concentrado, por consiguiente en más trabajo para ellas y regresarlas a su casa (Ada Valenzuela, entrevista 2017)

En el recuento, las mujeres entrevistadas incluyeron la aprobación de presupuesto por parte del CODEDE para seis proyectos de desarrollo productivo y para la participación de las mujeres (FGT, 2012, p. 27). Un logro posible por la asesoría técnica e incidencia política articulada entre mujeres organizadas, coordinadoras y técnicas de OMM, concejalas y síndicas. Sin embargo, esos avances en el discurso legal no tuvieron un correlato en la fase de implementación.

El presupuesto que se ha peleado para las mujeres se asigna, pero en lugar de darlo a la Comisión de la Mujer lo utilizan para otras comisiones. Por ejemplo, ahora el presupuesto se fue a la construcción del mercado. Los espacios se han politizado demasiado (Entrevistada 5 FGT, 2016).

Las mujeres denunciaron que sus intereses estratégicos no fueron prioridad en los presupuestos públicos, pese a la aprobación de marcos jurídicos que mandataron a las corporaciones municipales a incorporar la equidad de género en sus decisiones.

En otros años se había logrado formación. Cuando recién asumió este alcalde dijo que las formaciones no servían, que en su lugar eran mejor los proyectos productivos de crianza de aves. Lo de esos proyectos está bien, pero a la par queremos formaciones políticas para que las compañeras vayan ocupando espacios de toma de decisiones (Entrevistada 4 FGT, 2016).

El ideal de igualdad en la distribución de los recursos económicos sigue siendo lejano y cada vez más adverso para las mujeres. Las mujeres valoraron las acciones desplegadas para impactar en las políticas públicas en materia económica a su favor, porque en ese caminar dieron pasos para profundizar en el conocimiento del Estado, ejercer y exigir sus derechos. Al mismo tiempo, reconocieron esos esfuerzos como insuficientes para enfrentar las barreras estructurales de su empobrecimiento.

3.6.8 En perspectiva

“Esta formación es para que las mujeres mayas alcemos la voz en la defensa de los derechos políticos, sociales, económicos y culturales. Esta formación viene como un arma para nosotras, para sacarnos las vendas que tenemos puestas y es el inicio de un caminar para la construcción del buen vivir. Para mí el buen vivir es la construcción de un mundo diferente al sistema capitalista, patriarcal y neoliberal.”

Angélica Mendoza Tum

La Fundación Guillermo Toriello es resultado directo de uno de los compromisos de los Acuerdos de Paz. En consecuencia, su propuesta pedagógica fue configurada en relación a los contenidos y mecanismos de esa agenda, para enfrentar las desigualdades sociales que afectan a los sectores más excluidos del país.

Desde hace dos décadas trabaja en varios de los territorios de asentamiento de población desmovilizada de URNG, caracterizados por la exclusión social. El trabajo educativo en Sololá lo enfocaron en la vida de mujeres mayas, por ser la mayoría de la población en términos de sexo e identidad étnica, marginadas del conocimiento y ejercicio de sus derechos humanos.

La FGT consideró la educación como un derecho humano y una estrategia político ideológico para el “buen vivir” de las personas y de los pueblos, perspectiva guiada por la aspiración de construir sociedades con equidad de género, democracia, formas de vida sostenibles con los recursos naturales y justicia social.

Los ejes de aprendizaje de su propuesta pedagógica fueron los derechos políticos y los derechos económicos de las mujeres así como los derechos de los pueblos indígenas. Los articuló con acciones de desarrollo local e incidencia política con organizaciones de sociedad civil alrededor de intereses estratégicos de las mujeres y pueblos indígenas en diálogo con los ejes de los Acuerdos de Paz.

En relación a los mecanismos institucionales focalizó los mecanismos municipales para la equidad de género; en materia normativa abordó las políticas para la equidad de género; sobre los derechos sociales y económicos desarrolló temas relacionados al empoderamiento económico para mujeres emprendedoras, comercio justo desde perspectiva de soberanía alimentaria, economía social y solidaria; las alianzas e incidencias políticas de las mujeres fueron los contenidos centrales vinculados al eje de derechos políticos.

Epistemológicamente reconoció a las mujeres como sujetas cognoscentes. Valoró como fuentes de conocimiento las experiencias y saberes de las mujeres indígenas situados en lugares concretos de opresión por razones de género, edad, escolaridad, identidad étnica, ubicación geográfica, ocupación.

Fundamentó teóricamente su discurso en el desarrollo local, la economía social y solidaria, la educación popular y el enfoque de género vinculado a los aportes del feminismo de la igualdad, feminismo socialista, ecofeminismo y feminismo decolonial.

Metodológicamente aplicó de la educación popular herramientas para la construcción participativa del conocimiento, el análisis crítico de la realidad y prácticas organizativas para transformar situaciones concretas de opresión de las mujeres en su contexto próximo, que les permitieran asumirse sujetas políticas.

Del feminismo retomó el análisis de género y la interseccionalidad de las opresiones. Partieron de vivencias personales desde su condición de mujeres indígenas marginalizadas en territorios multiculturales y las analizaron como experiencias compartidas con otras mujeres marginalizadas. A partir de ahí construyeron conciencia de sus opresiones y visualizaron alternativas de transformación individual y colectiva.

La propuesta pedagógica de la FGT puede categorizarse como una expresión de educación popular feminista con aportes a un nuevo modelo de formación ciudadana participativa y propositiva para “sostener la vida”, como lo nombran las mujeres abordadas en este estudio.

Los aportes de este tipo de formación fueron significativos, aunque no lineales, para la vida de las mujeres según lo reflejaron sus relatos. Las participantes y facilitadoras destacaron que la formación de la FGT las empoderó para tomar conciencia de la imbricación de los sistemas de opresión capitalista, racista y patriarcal expresada en la supremacía masculina, el racismo y la economía centrada en la explotación.

La propuesta pedagógica de la FGT favoreció el empoderamiento individual y colectivo de mujeres mayas. Así, transitaron del espacio doméstico al espacio público, entablaron alianzas políticas entre mujeres y ciertos niveles de reconocimiento social de su participación como interlocutoras válidas ante otros ciudadanos y autoridades en espacios de toma de decisión comunitaria y local.

Con las experiencias de aprendizaje las mujeres resignificaron su historia, su identidad como mujeres autónomas a los mandatos de género establecidos, su identidad maya y se asumieron como sujetas de derechos. Aunque en algunas siguió arraigada la visión formalista y legalista de ciudadanía como condición dada por la institucionalidad del Estado, focalizada en los procesos electorales. Otras descubrieron la ciudadanía como desafío cotidiano de ejercicio de derechos humanos en todos los ámbitos y valoraron su trabajo de cuidado como soporte a la economía familiar y territorial.

La formación también aportó a la construcción de alianzas políticas entre mujeres alrededor de cuatro cuestiones:

a) Agendas para el empoderamiento de las mujeres. Los intercambios de experiencias realizados en diferentes territorios y la participación en acciones políticas en fechas conmemorativas de los derechos humanos de las mujeres posicionó sus demandas sobre: Eliminar el clientelismo político en la participación de las mujeres en los COCODES y las Comisiones de la Mujer, creación de programas de alfabetización para mujeres y becas de estudio, atención en salud con personal mayahablante, uso de plantas medicinales, investigación de muertes maternas y sanción a los agresores en casos de violencia contra las mujeres.

Conformamos un colectivo de organizaciones y asociaciones departamentales para la defensa de los derechos humanos de las mujeres. Queremos una estructura organizativa circular. Para las actividades del 25 de noviembre logramos una alianza con la Alcaldía Indígena de Sololá. Tuvimos el caso de una compañera despedida. Lo presentamos ante la Defensora de la DEMI y se logró que ella volviera a su trabajo. También nos pronunciamos porque no tomaron en cuenta nuestra comunidad lingüística en la elección de representantes ante la DEMI. Este año ya nos dieron el espacio para participar (Entrevistada 5 FGT, 2016).

b) Políticas públicas: Las mujeres participaron en los procesos de formulación e incidencia de políticas locales a favor de las mujeres, la incorporación del eje económico en las políticas locales para las mujeres y la aprobación mínima de recursos municipales para proyectos específicos de las mujeres

De manera que existió incidencia de las mujeres no solo a nivel comunitario sino una activación de su ciudadanía a través de los mecanismos establecidos en el país o desde los mecanismos legales construidos a raíz de los Acuerdos de Paz para la participación integral de las mujeres (Ada Valenzuela, entrevista 2017).

En seguimiento a esos procesos impulsaron la creación de la Coordinadora de Oficinas Municipales de la Mujer, con el apoyo del IUMUSAC y la Colectiva para la Defensa de los Derechos de las Mujeres (CODEFEM), y la Asociación de Alcaldesas, Síndicas y Concejalas Indígenas.

c) Proyectos de economía solidaria. Las mujeres se articularon desde sus propias organizaciones en la Federación Nim Samaj Ajtzoloyja para sembrar, producir y comercializar de maneras autosostenibles como alternativas ante el empobrecimiento que viven.

d) Innovaciones educativas. En los procesos de formación participaron mujeres en su calidad de sujetas de derecho y en su calidad de garantes de derechos; para que contaran con fundamentos teóricos y herramientas de análisis críticos que les permitieran confluir en la incidencia política de los intereses estratégicos de las mujeres. Parte de esa estrategia, implicó que esas mujeres cofacilitaran la formación para articular sus capacidades, recursos y fuerza política.

En conclusión, los procesos de formación aportaron a que las mujeres descubrieran su potencial político para participar de manera activa en la democratización de la vida cotidiana y la construcción social. Y a que visualizaran la ciudadanía como una construcción, compleja y desafiante, vinculada a la defensa de sus derechos humanos en el entorno próximo.

3.7 El caso de la propuesta pedagógica de la Asociación Ixoqib' Miriam

La Asociación Proyecto Miriam para la Promoción Intelectual de la Mujer surgió en el marco de las acciones de comités internacionales de solidaridad con los procesos de democratización en la región centroamericana. El trabajo de la Asociación inició su plan piloto en 1986 becando en Nicaragua a seis mujeres de escasos recursos. El grupo fundacional lo encabezó la austriaca Doris Huber con el apoyo de otras connacionales y de mujeres suizas. Desde sus inicios abordaron la educación para el empoderamiento, por sus vínculos con la iglesia católica inspiradas en las enseñanzas de la profeta Miriam:

Guio a su pueblo a salir de la esclavitud de Egipto [...] Miriam significa para nosotras las mujeres de hoy en día, salir de la esclavitud, del silencio, la apatía y de la ignorancia hacia un nuevo futuro de conciencia, de capacidad, fuerza, compromiso, responsabilidad y por ende de libertad (Mulul & Reina, 2015, p. 5).

En Guatemala inició su trabajo en 1996 en la ciudad capital y en Quetzaltenango. Su primera asamblea fue el 21 de diciembre de 1999. Cuenta con personería jurídica a partir del primero de febrero del 2000. Surgió en el marco de los Acuerdos de Paz enfocada en el liderazgo de mujeres, mayoritariamente indígenas, mediante becas para su educación universitaria acompañada de formación política.

En el transcurrir del tiempo, extendieron el acompañamiento para el ingreso, permanencia y egreso de la educación superior, la inserción laboral y la participación ciudadana. Las modalidades incluyeron asesorías de tesis y exámenes privados, investigaciones centradas en los derechos de las mujeres indígenas, cursos y diplomados, capacitación técnica, procesos de sanación e incidencia política a favor de los derechos humanos de las mujeres.

En 2015 la organización se autodefinió como “una asociación intercultural, dirigida principalmente por mujeres indígenas profesionales, egresadas de su programa de becas universitarias, que actuamos basándonos en la cosmovisión maya y un enfoque de género descolonial” (Mulul & Reina, 2015, p. 6). Se visualizaron “referente en la promoción de la educación y la vida plena de las mujeres, la construcción de conocimientos científicos a partir de sus experiencias, principios y valores de los pueblos originarios y de otras culturas” (2015, pp. 6-19). En la asamblea de socias del 2016 se posicionaron como organización de mujeres indígenas. Desde entonces se nombran Asociación Ixoqib' Miriam (AIM). De manera coloquial las mujeres la llaman *Miriam*.

En la construcción de su propuesta pedagógica son visibles cuatro etapas marcadas por el contexto, las necesidades e intereses de las mujeres con quienes trabajan, el desarrollo organizativo de la Asociación, la interacción con organizaciones de mujeres mayas, feministas, la universidad pública, espacios académicos, la institucionalidad pública de las mujeres y pueblos indígenas, movimientos sociales nacionales e internacionales de mujeres, educación de personas adultas, estudiantes mayas y de pueblos indígenas.

En sus primeros años la formación consistió en charlas de dos horas impartidas entre becarias sobre temas de coyuntura nacional, inquietudes de las becarias y en función del diseño del primer plan estratégico de la Asociación Ixoqib' Miriam.

La segunda etapa la desencadenó un taller de género facilitado por MIRIAM Nicaragua y un taller de sanación facilitado por Mujeres Mayas Kaqla (2004). A partir de ahí iniciaron búsquedas filosófico-metodológicas orientadas a la sanación. Organizaron la formación en un plan anual con ejes relacionados a los Acuerdos de Paz, los derechos humanos de las mujeres indígenas, la cosmovisión maya, la sexualidad femenina, la salud sexual y reproductiva de las mujeres, el autocuidado, la sanación, la participación política y ciudadana de las mujeres. Iniciaron sus acercamientos a la teoría feminista y la educación popular. Los temas fueron desarrollados en algunos casos por las becarias. En otros con la colaboración y aportes remunerados de mujeres, profesionales, académicas y de movimientos sociales. Excepcionalmente por hombres del mismo perfil.

La siguiente etapa resultó de dos situaciones trascendentales para AIM:

a) La participación de un grupo de becadas e integrantes del equipo técnico, entre 2006 y 2010, en el Círculo de Género de Quetzaltenango un espacio pionero a nivel departamental integrado mayoritariamente por mujeres indígenas. La experiencia vivida motivo a Candelaria Pop a diseñar la primera propuesta de diplomado en género.

b) La articulación con el Movimiento de Mujeres Indígenas Tzu'nunija' alrededor de diálogos con funcionarias públicas mayas, una propuesta de atención a mujeres indígenas sobrevivientes de violencia y experiencias de incidencia política.

A partir de esas experiencias la AIM incursión en 2010 con acciones de atención a mujeres adolescentes sobrevivientes de violencia, sus hijas/os, madres y padres e incorporaron la sanación y el empoderamiento como ejes de la formación, para la reconstrucción de los proyectos de vida de las mujeres. Así, establecieron diplomados para becarias universitarias y cursos para becarias de primaria y nivel medio sobrevivientes de violencia, algunas referidas por organizaciones de mujeres e instituciones públicas para quienes el trabajo educativo de la AIM es un referente. Los procesos contaron desde entonces con el aval académico del IUMUSAC.

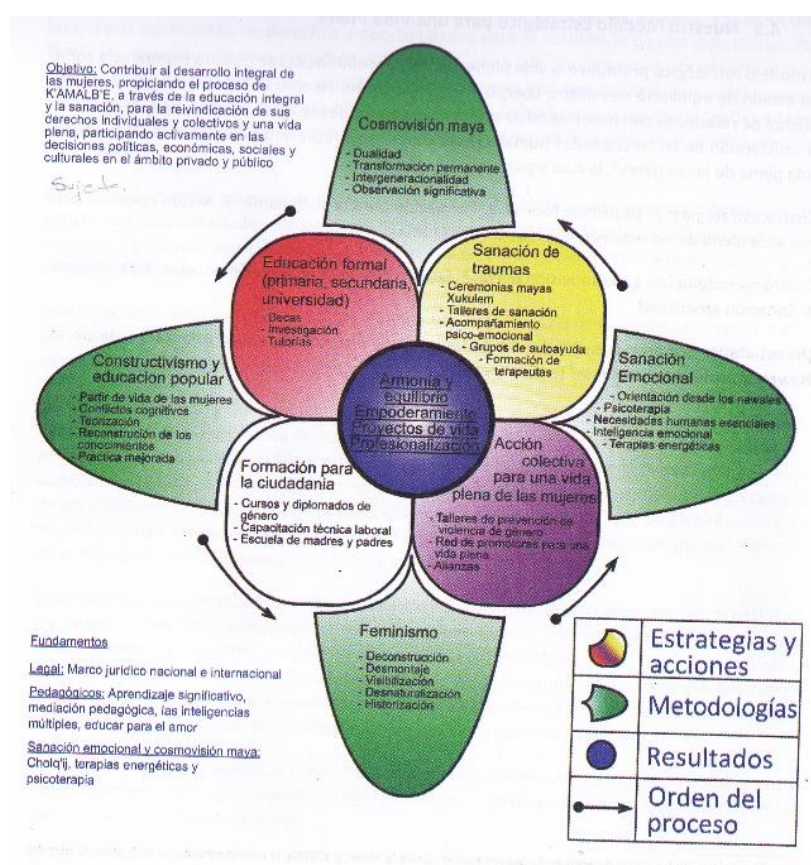
Tabla 40 Asociación Ixqib' Miriam trayectoria formación Guatemala y Quetzaltenango 1996-2017

Año	Modalidad / participantes/ cobertura	
1ª. Etapa actividades presenciales de formación con estudiantes universitarias		
1996-2003	Charlas sobre temas coyunturales vinculados a la elaboración del Plan estratégico con becadas universitarias	
2ª. Etapa plan de formación anual presencial Guatemala y Quetzaltenango con estudiantes universitarias		
2004	Mujeres y Acuerdos de Paz, la mujer en cosmovisión maya, derechos mujeres indígenas, sexualidad femenina, salud preventiva de las mujeres	
2005	Autoestima, sexualidad femenina, sexismo en el lenguaje, oratoria, política públicas por las mujeres, educación no sexista no racista, teoría del feminismo y pedagogía feminista	
2006	Teoría de género, metodología de la educación popular, oratoria y técnicas de estudio	
2007	Autoconocimiento, técnicas de resolución de conflictos, participación ciudadana, panorama electoral, estructura del gobierno central y local, ideologías e ideas políticas	
2008	Crecimiento personal, género, cultura e identidad, sexualidad, feminicidio y violencia contra las mujeres, autodefensa personal, mujeres y cosmovisión maya, Acuerdos de Paz y derechos de los pueblos indígenas	
2009	Crecimiento personal, técnicas de autoayuda, medicina alternativa para las mujeres, autocuidado de las mujeres	
	Encuentros de formación y reflexión política de jóvenes mayas, garífunas y xincas universitarios en seguimiento a las conclusiones de las Cumbres Indígenas	
2010	Medicina natural alternativa desde las culturas mayas y oriental: kinesiología, reflexología, terapia del temascal, tai-chi, las ceremonias mayas	
3ª. Etapa formación estructurada semipresencial con aval académico IUMUSAC		
2011-2012	Diplomado género, investigación e interculturalidad con estudiantes universitarias, ex becadas y junta directiva	Curso métodos de investigación y tesis con enfoque de género y pensamiento maya con mujeres universitarias pre graduadas
4ª. Etapa formación semipresencial de formadoras de género con aval académico IUMUSAC		
2013	Diplomado construcción de la identidad personal, cultural y política de las mujeres desde la perspectiva de mujeres indígenas con estudiantes universitarias	Curso mi proyecto de vida con estudiantes de primaria y secundaria
2014	Diplomado formación de promotoras de prevención de violencia de género desde los derechos de las mujeres mayas, garífunas y xincas con estudiantes universitarias	Curso principiantes: Mi proyecto de vida Curso avanzado: Fortalecimiento de mi identidad femenina y cultural para convivencia intercultural y prevención de violencia de género con adolescentes y mujeres sobrevivientes de violencia
2015	Diplomado formación de promotoras para una vida plena: bienestar y sanación de las mujeres – las necesidades esenciales humanas como estrategia de prevención de violencia con estudiantes universitarias	Curso de sanación y bienestar de mujeres adolescentes. Análisis de necesidades esenciales para definición del proyecto de vida con adolescentes madres estudiantes de primaria y secundaria
2016	Diplomado formación de promotoras para una vida plena: gestión de convivencia para vida de mujeres libre de violencia y racismo con estudiantes universitarias y adultas de primaria y nivel medio	Curso de género gestión de convivencia intra e interpersonal para fortalecer el proyecto de vida con estudiantes de primaria y secundaria
2017	Diplomado formación de promotoras para una vida plena: participación ciudadana e incidencia política en favor de una vida plena de las mujeres, libre de violencia y racismo con estudiantes universitarias y adultas estudiantes de primaria y nivel medio	Curso derechos sexuales y reproductivos para la construcción del proyecto de vida con estudiantes de primaria y secundaria

Fuente: Elaboración propia en base a Krummer (2011) y diseños curriculares (Asociación Ixqib' Miriam, 2012-2017).

Desde 2013 aplicaron la metodología de cascada, formando a formadoras en género que replicaron sus conocimientos con otras mujeres a nivel comunitario. A partir del 2015, estas formadoras pasaron a ser promotoras de vida plena. Su rol principal consistió en formar a promotoras comunitarias integrantes de la Red por una vida plena, impulsada en el marco de la sostenibilidad de los objetivos políticos de transformación de la vida de las mujeres y los pueblos indígenas trazado por el Plan Estratégico 2016-2020.

Figura 3 Ukotz'ijal ri jun utzalaj k'aslemal kech ri ixoqib' Flor para la vida plena de las mujeres
Modelo estratégico para la promoción de una vida libre de racismo y violencia de género
Asociación Ixoqib' Miriam 2015



Fuente: Cabrera y López (2015)

La experiencia de dos décadas de la Asociación Ixoqib' Miriam configuró su propuesta pedagógica, identificada a partir de 2015 como Modelo estratégico para la promoción de la vida plena, libre de racismo y violencia de género graficado en una flor. El centro refleja los resultados esperados, los pétalos cercanos al centro son estrategias y acciones y los pétalos externos las metodologías con las que reafirman su visión de educación y sanación como medios para el empoderamiento de las mujeres.

3.7.1 El contexto de la formación. Guatemala

La oficina principal de la Asociación Ixqib' Miriam está ubicada en la ciudad capital de Guatemala, correspondiente a la región metropolitana conformada por 17 municipios. Alberga al 21% (3, 257,616 personas) de la población total del país. 51.2% son mujeres, 13.7% se autoidentificada indígena, 87% vive en el área urbana. (INE, 2013).

La ciudad de Guatemala es la cabecera del departamento de Guatemala ubicada en el territorio de Kaminaljuyú, uno de los sitios mayas de más antigüedad y con la más larga ocupación de Mesoamérica (1200 a. C. a 900 d. C). Es el punto neurálgico de la vida política, económica y social del país. Alberga la sede del poder ejecutivo, el poder judicial, el poder legislativo, las cámaras comerciales, industriales, agrícolas, grupos financieros, universidades, centros académicos y organizaciones sociales de mayor presencia en el país.

La red de servicios públicos está centralizada en esta región así como la mayor variedad y calidad de servicios privados de salud, educación, deporte, cobertura social, comercio, entretenimiento, arte, comunicación, ciencia, tecnología, industria, entre otros.

Pese a estas ventajas 6% de la población es analfabeta. La pobreza aumentó del 2006 (16.3%) al 2013 en dos puntos porcentuales. La pobreza extrema pasó en ese periodo del 0.5 al 0.7% según la ENCOVI. Esta condición afecta con más crudeza a los municipios menos poblados, con mayor porcentaje de población indígena y rural.

La diabetes mellitus, el infarto agudo y la agresión con armas fueron las principales causas de muerte provocadas por el agitado ritmo de vida y los hechos de violencia. El departamento, y particularmente el municipio, de Guatemala reportan las tasas más altas de criminalidad a nivel nacional. Las principales agresiones fueron contra la seguridad y el patrimonio, la libertad e indemnidad sexual y contra la vida e integridad.

Entre 2009 y 2013 los hombres fueron los principales sospechosos de los hechos delictivos. En tanto, las mujeres entre 15 a 44 años fueron las principales víctimas de violencia intrafamiliar, manifestada preponderantemente a nivel psicológico y físico. (INE, 2013).

Los principales debates y decisiones que afectan la vida nacional acontecen en el municipio de Guatemala. Este es el espacio de confluencia del movimiento de mujeres, feminista y de pueblos indígenas del país, así como de vinculación con movimientos sociales y de cooperación internacional. Desde aquí han visibilizado y articulado sus acciones de movilización e incidencia ciudadana para la promoción, ejercicio y defensa de derechos humanos.

3.7.2 Fin y fundamentos

La Asociación Ixoqib' Miriam orientó su discurso pedagógico por objetivos políticos de transformación social. Este segmento caracteriza los fundamentos de su propuesta pedagógica, según los significados que las facilitadoras dieron a su experiencia educativa y los hallazgos de documentos institucionales.

La AIM considera a la educación como un medio para el empoderamiento, el liderazgo y la participación activa de las mujeres en las decisiones políticas, económicas, sociales y culturales en el ámbito privado y público. Es una educación política, porque la consideró estrategia de auto sostenibilidad a sus esfuerzos por erradicar la discriminación, violencia de género y el racismo. Es educación para la liberación de las mujeres de realidades marcadas por relaciones desiguales de poder entre mujeres y hombres como resultado de la imbricación de sistemas de opresión.

Promueve educación para la vida, desde la integralidad, “para que las mujeres tengamos herramientas para vivir desde otras creencias, enfoques y mentalidades, desde otro mundo posible” (Jaqueline Lira, grupo focal 2017). Incluye modalidades de educación formal, educación no formal, capacitación técnica, procesos de sanación, procesos de reivindicación de derechos humanos y derechos específicos individuales y colectivos así como procesos jurídicos de restitución de derechos humanos de las mujeres.

Las organizaciones esperaban que las egresadas de Miriam supieran de género. Nos dimos cuenta que no era suficiente un título universitario. Hacemos formación en género porque si no somos nosotras quienes nos formamos y reivindicamos nuestros derechos ¿quién más lo va hacer?! Si nosotras queremos cambios, nosotras mismas tenemos que prepararnos para hacer esos cambios (Susanne Kummer, grupo focal 2017).

Aspira a un modelo de sociedad con justicia social y libertad, donde las personas cuenten con condiciones de vida digna para la autorealización propia y colectiva; construida sobre la igualdad de derechos y oportunidades, el reconocimiento de las contribuciones de las mujeres, la equidad de género y estructuras incluyentes que garanticen la vida plena de las mujeres.

La vida plena es un planteamiento filosófico orientado a “un estado de equilibrio de nuestro cuerpo, mente y espíritu, en conexión con la red de la vida, la calidad de relaciones con nosotras mismas y con las demás, desde la cosmovisión maya, mediante la satisfacción de las necesidades humanas esenciales” (Cabrera & López, 2015, p. 9). Conlleva la práctica de valores como la solidaridad, la sororidad, el respeto a la red de la vida, la alegría, el amor, la espiritualidad, la dualidad y la colectividad, la equidad y la igualdad. Políticamente su accionar está fundamentado en cuatro estrategias:

a) La educación formal con becas, acompañamiento y tutorías a mujeres en su trayectoria desde el nivel primario hasta la educación superior, asesoría de tesis e investigación en la fase final de los estudios universitarios.

b) Formación para la ciudadanía orientada a que las mujeres cuenten con el conocimiento de sus derechos individuales y colectivos, profundicen en su identidad cultural, la dignidad de su ser, su capacidad de concretar su proyecto de vida. Implica una dimensión orientada al desarrollo de capacidades técnicas laborales para mejorar sus ingresos económicos y la vinculación con las madres y padres por medio de escuelas destinadas a formarles en su responsabilidad de acompañar a sus hijas sobrevivientes de violencia en la construcción de cambios desde la familia.

c) Acción colectiva para una vida plena de las mujeres parte de la premisa de contribuir al desarrollo personal sobre la base del compartir los aprendizajes de la formación académica de las mujeres y sus experiencias de vida con otras mujeres. Construir solidaridad y sororidad por medio de talleres para la prevención de la violencia de género, organización de una red promotoras comunitarias, campañas sobre la opresión contra las mujeres, los ciclos de violencia y la cultura de denuncia, socialización de procesos de sanación y el trabajo en alianzas con organizaciones de mujeres y sociales en coordinación con instituciones gubernamentales.

d) Sanación entendida como proceso de curación y liberación de traumas causados por la violencia, la discriminación racial y de género en la vida de las mujeres. Las terapias psicológicas son el medio promovido para tomar conciencia de las vivencias, trabajar los recuerdos dolorosos que guardan las emociones que hacen sufrir y transitar a estados emocionales provocadores de bienestar y salud.

3.7.2.1 Fundamentos epistemológicos

La Asociación Ixoqib' Miriam consideró a las mujeres como sujetas cognoscentes y cognoscibles porque “poseen diversas vivencias y experiencias a raíz de su historia personal, familiar y comunitaria que ha generado un cúmulo de conocimientos, base fundamental para la reconstrucción colectiva de conocimientos” (Asociación Miriam, 2016, p. 3). Genera y potencia conocimientos situados en la vida de las mujeres, sus ideas, pensamientos, reivindicaciones y problemática a transformar. La cosmovisión maya y la sanación forman parte de sus fuentes de conocimiento; considerando que las sujetas cognoscentes provienen de contextos mayoritariamente indígenas, marginalizados y sus vivencias están marcadas por las violencias y el racismo.

Como parte de la cosmovisión maya consideran “la espiritualidad presente en todos los momentos de la vida expresada en el amor para todos los seres”, el conocimiento crítico y la valoración de la identidad cultural (Mulul & Reina, 2015, p.17). Desarrolla *aprendizajes de doble vía* porque las mujeres “las compañeras cuentan con herramientas para sanar sus traumas y para apoyar a otras mujeres. Es ir de la teoría a la par de la práctica” (Rosario Noj, grupo focal 2016), como lo el siguiente relato:

Los talleres los iniciamos con una invocación, sentadas en el piso sobre petates, damos la comida en platos de barro, reciclamos la basura. El reto es la coherencia de la propuesta teórica con nuestro trabajo, la vida cotidiana y la formación (Susanne Kummer, grupo focal 2016).

Promueve conocimientos desde un enfoque bidireccional de transformación: a) Transformarse desde la sanación para superar traumas causados por experiencias dolorosas y desde la educación que reactiven la motivación personal para la construcción de proyectos de vida propios y la profesionalización. b) Transformar a partir del cambio en las propias vidas de las mujeres transitar a la construcción con otras mujeres y colectivos de un mundo solidario y justo. “Transformarse para transformar, porque todo lo que hacemos parte de nuestra propia experiencia, de las experiencias de nosotras las mujeres” (Rosario Noj, grupo focal 2017).

En los procesos de formación de la Asociación Ixoqib’ Miriam las mujeres conocen para empoderarse y (re)construir su proyecto de vida desde deseos y metas propias, entre ellas para superarse académicamente y así trascender sus dificultades.

3.7.2.2 Fundamentos teóricos

La Asociación Ixoqib’ Miriam fundamenta sus procesos de formación en teorías vinculadas a la psicopedagogía y a miradas latinoamericanas de movimientos populares, movimientos indígenas y los movimientos de mujeres. Los principales conceptos están consignados en su Modelo estratégico para la promoción de la vida plena libre de racismo y violencia de género (2015) y en los diseños curriculares de los diplomados de género (2011-2017).

a) Psicopedagogía. Retoma aspectos de la teoría del aprendizaje significativo creada por el estadounidense David Ausbel. Así, la Asociación Ixoqib’ Miriam construye el andamiaje mental a partir de los conocimientos de las mujeres sobre sus propias vidas, sus familias y comunidad. Esa base la relaciona con nuevos conceptos, ideas, información y experiencias relacionadas a sus necesidades en un contexto determinado y desde su propia cultura.

La mediación pedagógica facilita y acompaña el aprendizaje de las mujeres desde el ser y el desarrollo de sus capacidades para resolver por sí mismas los problemas o desafíos que se les presentan. Asume a las sujetas del acto educativo como interlocutoras activas en la búsqueda y construcción de sentidos.

Estimula las inteligencias múltiples de las mujeres a partir de sus intereses y motivaciones. Promueve la sensibilidad humana sustentada en valores éticos en armonía con el cosmos y la *madre tierra*, el desarrollo afectivo-cognoscitivo, la felicidad personal y colectiva.

b) La sanación. Se apoya en dos tradiciones de pensamiento. De occidente utiliza conceptos como inteligencia emocional, las necesidades humanas esenciales, los centros de energía (chakras) y el Cholq’ij el calendario relacionado a la espiritualidad maya el cual define el tipo de energías que influyen cada día y su repercusión en la vida de las personas.

c) Feminismo. La Asociación Ixoqib’ Miriam lo define como una “teoría que busca liberar a las mujeres de todas las formas de opresión, situación generada por el sistema patriarcal y capitalista” (Cabrera & López, 2015, p.14). Las facilitadoras

nombraron como referentes teóricas a las mexicanas Marcela Lagarde, antropóloga ícono del feminismo de la igualdad en latinoamerica, y Patricia Castañeda, especialista en metodología feminista. Su influencia deviene del contacto directo con ellas y su obra a partir de la especialización en estudios de género y feminismos cursada por un grupo de becadas e integrantes del equipo de trabajo de la Asociación Ixoqib' Miriam (2011-2014). El post grado contó con aval de la Fundación Guatemala y el CEIICH de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La igualdad de los derechos humanos de las mujeres es el contenido de su ideario. La categoría de género sustenta sus análisis sobre los roles, condición, situación y posición de las mujeres.

La herencia del feminismo liberal está presente en el uso de las categorías de ciudadanía de las mujeres e igualdad de derechos individuales y colectivos. Enfatizan en el derecho a la educación, por medio de la profesionalización de las mujeres, y a su participación en espacios de toma de decisión en espacios organizados y mecanismos para el avance de las mujeres y los pueblos indígenas. Entre sus prácticas destacan el cabildeo político por acciones afirmativas a favor de la paridad en la participación política de las mujeres, mecanismos para la defensa y la restitución de los derechos de las mujeres. El empoderamiento es una categoría central en esa construcción concebido como:

Conjunto de acciones que se brindan a las mujeres, conocimiento de sus derechos y obligaciones y de realidad nacional, desarrollo de sus habilidades y capacidades para la toma de decisiones por sí mismas; contribuyendo a su liderazgo y participación en los diferentes niveles, en la consecución de sus objetivos acorde a su proyecto de vida y su aporte en el desarrollo integral de los pueblos (Cabrera & López, 2015, p.19)

En la formación se explican las condiciones materiales de exclusión de las mujeres en factores sociales en lugar de aspectos biológicos. La desnaturalización de las opresiones devela la imbricación del racismo, el patriarcado y el capitalismo en el empobrecimiento de las mujeres mayoritariamente indígenas. Orienta sus demandas por políticas públicas garantes de vida digna para las mujeres y para los pueblos a los que se auto adscriben.

Del feminismo socialista la Asociación Ixoqib' Miriam retoma la idea de un triple beneficio de la educación para las mujeres, como medio para potenciar sus capacidades; construir relaciones de compañerismo entre mujeres y hombres y forjar en sus hijas e hijos visiones críticas sobre la realidad social (De León Alvarado & López, 2010).

El cuerpo y la sexualidad de las mujeres sigue siendo territorio en disputa, controlado y expropiado por los hombres. El abordaje de la violencia sexual, la violencia de género y los derechos sexuales y reproductivos en el discurso pedagógico reflejan la influencia del feminismo radical al posicionar que “lo personal es político”.

Estas dimensiones no forman parte de las agendas sociales dominadas por las visiones masculinas. Por lo que, optan por organizarse de forma autónoma y en grupos de autoayuda donde las mujeres analizan en clave política sus experiencias personales de opresión. Retoman el legado teórico de los grupos de autoconciencia, de los años setenta, que develan al mundo privado y las estructuras familiares mediadas por relaciones de poder.

La propuesta pedagógica de la Asociación Ixoqib' Miriam tiene un marcado énfasis en el feminismo institucional. Fundamenta en instrumentos internacionales y nacionales la incorporación de las mujeres indígenas a espacios y puestos de poder simbólico y político como las universidades, la administración pública, los partidos políticos, los comités cívicos y mecanismos institucionales para el avance de los compromisos a favor de las mujeres y los pueblos indígenas surgidos a raíz de los Acuerdos de Paz.

Fundamenta su discurso en los derechos humanos de las mujeres indígenas, en la construcción de una ciudadanía diferenciada, como lo nombra Pateman (1995), estructurada desde las especificidades de cada género y las diferencias que provocan desigualdades por razones étnicas. Entre estas opresiones cuestiona la idea de universalidad centrada en cuerpos racializados y sociedades configuradas desde lo blanco europeos masculino, como modelo que invisibiliza e inferioriza las diferencias en un país multicultural y multilingüe como Guatemala.

Enfatiza en las categorías pueblos originarios, territorio y comunidad preponderantes en los feminismos descoloniales para develar el punto de vista de voces subalternizadas como resultado de los procesos de poder colonizador. Desde ahí fundamentan sus análisis sobre la construcción e internalización de las opresiones. Estos planteamientos devienen de la formación de algunas becadas e integrantes del equipo de coordinación en procesos de formación creados por el Grupo de Mujeres Mayas Kaqla' (2004, 2013 a 2015).

Acercarnos a la historia de nuestras abuelas mayas nos bota el mito de las mujeres indígenas como sumisas. La historia de la abuela Ixkik', y las de otras mujeres en la historia pasada y reciente, nos permite reconocer a las mujeres indígenas en papeles protagónicos de rebeldía contra las opresiones. (Observación participante, 2018)

Como vías para deconstrucción de las opresiones colonizadoras plantean el (re) conocimiento de los aportes de la cosmovisión maya, los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas y las teorizaciones de pensadoras mayas. Cumes (2012, p.11) posiciona que el lugar de subordinación asignado a las mujeres indígenas “ofrece un proceso de liberación [...] se relaciona con la idea que las mujeres –como actoras– tengan la posibilidad de intervenir y decidir sobre la vida que quieren llevar”.

Existe cierta relación entre feminismos postcoloniales y ecofeminismo al plantear el carácter sagrado de la naturaleza, fundamentado filosóficamente en la espiritualidad maya, en el accionar político pedagógico de la Asociación Ixoqib' Miriam al denunciar el impacto de los sistemas extractivistas y el imperativo de enfrentarlos con modelos

de justicia social centrados en el equilibrio entre personas- naturaleza; cuyo lugar de concreción más próximo a la vida de las mujeres es la *comunidad*.

La categoría *comunidad* la aplican en concordancia con el feminismo comunitario: “Propuesta alternativa a la sociedad individualista. [...] Queremos decir que la humanidad tiene dos partes diferentes que construyen identidades autónomas, pero a la vez constituyen y construyen una identidad común” (Paredes, 2008, p. 9). Es la perspectiva de las mujeres indígenas por la *red de la vida* y por su resignificarse como sujetas históricas en resistencia ante sistemas opresores.

d) Interculturalidad. El discurso pedagógico de la Asociación Ixoqib’ Miriam alude a la diversidad cultural de sus integrantes, reflejo de la diversidad del país, desde categorías como multiculturalidad.

En tanto, la *interculturalidad* la ubica como un enfoque orientado a transformar relaciones de poder entre culturas vinculado al enfoque de género (Mulul & Reina, 2015, p.4). Como parte de este planteamiento utiliza el concepto de pertinencia cultural para referirse a la intervención educativa considerando varios criterios. Unos relacionados directamente a la identidad cultural, cosmovisiones, contextos socioculturales cotidianos de las mujeres. Otros relacionados al nivel macro de las diferencias culturales que provocan desigualdades, opresiones, necesidades e intereses específicos que requieren respuesta de las políticas públicas y el accionar organizado de la sociedad civil.

3.7.2.3 Fundamentos metodológicos

La Asociación Ixoqib’ Miriam identifica cinco metodologías como fundamento de sus procesos de formación.

La cosmovisión maya la define como una filosofía de vida y una forma de ver el mundo sustentada en cuatro elementos claves: a) La dualidad entendida como complementariedad de la mujer y el hombre que forman la unidad-la persona. b) La transformación permanente por medio del aprendizaje como constante interacción, convivencia e intercambio para transformar la realidad de manera. c) La intergeneracionalidad sintetizada en la afirmación “si existimos hoy es porque otras personas nos antecedieron, la vida y el conocimiento”. d) La observación significativa comprendida como “soltar lo que no nos permite crecer y tomar lo que nos fortalece” (Cabrera & López, 2015, p.14).

En el diseño curricular del diplomado de formación en género de 2016 incorporó otros elementos: a) *Pixab* vocablo maya que significa las orientaciones de quien facilita el aprendizaje. b) *Ta Tzaq’ilib’ej rij* vocablo maya relacionado al ejemplo, la práctica como sustento de la teoría. c) El acompañamiento de actores claves –facilitadoras/es, madres, padres, abuelas/os, líderes y lideresas. d) El ritmo marcado por las capacidades afectivas de quien aprende para avanzar en los niveles de la complejidad. e) Lo cíclico, todo proceso tiene un inicio y un cierre.

f) Lo holístico, la existencia es una infinita red de relaciones entre seres interdependientes (ACEM citado por Miriam, 2016).

El constructivismo, corriente pedagógica influenciada por las teorías del suizo Jean Piaget y el ruso Lev Vygotski, fue resignificado desde la perspectiva de las mujeres por la Asociación Ixoqib' Miriam. En la primera fase del proceso recupera la experiencia y los conocimientos desde la vida de las mujeres. La siguiente fase provoca conflictos cognitivos al confrontar los conocimientos previos de las mujeres con nuevos conocimientos generadores de tensiones abordadas desde el pensamiento crítico. La tercera fase consiste en la reconstrucción de conocimientos con nuevos conceptos, principios y teorías. El ciclo cierra con la aplicación de los aprendizajes a través de compromisos personales y colectivos.

De la educación popular retomó de Paulo Freire la concepción dialéctica, resignificándola desde las visiones de las mujeres. Entonces, parten de la realidad de las sujetas de aprendizaje ubicadas en un determinado contexto. Teorizan, analizan crítica y colectivamente las causas de los problemas sociales y los efectos en la vida de las mujeres. Vuelven a la práctica con propuestas de cambio.

Tabla 41 Asociación Ixoqib' Miriam Ejemplo secuencia de aprendizaje

Taller identidad de clase		
Partir de la práctica	Teorización	Regreso a práctica mejorada
- Lectura de artículo de la columnista Carolina Escobar Sartí ¿Y usted a quién le teme? Anotan reflexiones en tarjetas y comparten en plenaria. - Presentación del árbol genealógico realizado por cada una en casa para dialogar sobre la importancia de la identidad cultural.	- Presentación de diapositivas sobre "clases sociales, su definición y representación de intereses estratégicos".	- Trabajo grupal. Definen, desde las experiencias de vida, los conceptos necesidades prácticas y estratégicas de diferentes clases sociales. - Grupo 1 Preparan, con recortes, canasta básica de familia rural indígena. - Grupo 2 Preparan, con recortes, canasta básica de familia mestiza urbana empresarial. - En plenaria analizan las necesidades prácticas y las necesidades estratégicas (posición social), los partidos políticos de quienes representan a estas familias. Proponen ayudar a personas damnificadas por desastres naturales en el país; crear un fondo de emergencia y canasta básica para integrantes de la Asociación que lo necesiten y traer alimentos para compartir en próximo taller.

Fuente: Elaboración propia en base a informe final diplomado construcción de la identidad personal, cultural y política de las mujeres (Asociación Proyecto Miriam 2013).

Del feminismo retoma tres claves para analizar críticamente la realidad y contar con una opción política y de vida para reivindicar luchas de las mujeres y mujeres indígenas desde sí mismas: a) La deconstrucción. Ubica en el sistema y sus mecanismos de control las causas de los problemas sociales y sus implicaciones en la vida de la población en general y de prácticas culturales que menoscaban la dignidad de las mujeres. b) El desmontaje. Visibiliza las raíces de la opresión, violencia y racismo como problemas contruidos históricamente por el sistema patriarcal, así los desnaturaliza, es decir descoloca su explicación en la naturaleza. c) Historización. Enmarca a las mujeres en contextos histórico-políticos concretos.

La sanación emocional la desarrollan por medio de una compleja ruta que combina elementos de la cosmovisión maya y la psicología occidental. “La sanación surgió porque nos dimos cuenta que las emociones y los problemas no las dejaban estudiar. Aunque tengan buena intención el ambiente las sobrepasa” (Jaqueline Lira, entrevista 2017).

Los *nawales*, permite conocer las fortalezas de cada mujer para potenciarlas y anticiparse a las dificultades que encontrará por el legado energético con que nació según el *Cholq’ij*. La psicoterapia orientada a romper con el mandato patriarcal del silencio asignado a las mujeres al ofrecer un espacio para que reconecten con sus emociones, se sientan bien consigo mismas y recobren su voz.

3.7.3 Sujetos

La Asociación Ixoqib’ Miriam posiciona a las sujetas de sus procesos educativos en ámbitos específicos de acción, según el énfasis en quien enseña y quien aprende, pero no como compartimientos-estancos, sino como identidades en construcción dinámica, rotativa y dialógica. Es así que, este apartado las describe desde sus generalidades, según los hallazgos de los diplomados analizados en este estudio. Detalla las características de las mujeres consultadas en la presente investigación.

3.7.3.1 Las participantes

En las primeras dos etapas (1998-2010) de la Asociación Ixoqib’ Miriam las educandas de sus acciones y procesos de formación fueron mujeres indígenas, predominantemente originarias del altiplano de Guatemala, de escasos recursos estudiantes universitarias. Inicialmente las nombraron estudiantes, becadas e incluso aprendientes. Para fines de este estudio serán identificadas como participantes.

A partir de 2011 la Asociación amplió su cobertura a mujeres jóvenes y adultas mayas, xincas y mestizas de diversas regiones del país. Tienen en común provenir de regiones y hogares con limitados recursos para acceder a la educación superior.

En 2016 al grupo de universitarias se integraron mujeres mayas y mestizas, madres solas, estudiantes de diversificado que por su condición de sobrevivientes de violencia eran parte del Programa Proyecto de Vida. Considerando la edad y expectativas de estas mujeres, en función de su ciclo de vida, las integraron a la formación en género con el grupo de profesionalización en lugar del grupo de adolescentes.

“El 80% de mujeres son indígenas y 20% son mestizas” (Rosario Noj, grupo focal 2017). Entre ellas hay jefas de hogar, madres solas con hijos e hijas, abuelas responsables de nietas y nietos, hijas responsables de sus progenitores y/o hermanos/as menores de edad. Proviene de áreas urbanas marginales del área metropolitana, áreas urbanas y rurales de regiones de mayoría indígena –las Verapaces y la región de occidente- y regiones de minoría indígena –como Santa Rosa y Jutiapa.

Son estudiantes universitarias de carreras humanísticas, científicas tecnológicas y de las ciencias de la salud mayoritariamente en universidades privadas. Algunas tienen años participando en la formación en género ofrecida por la Asociación Ixoqib' Miriam, porque han sido becadas desde su ingreso a la universidad hasta su graduación como licenciadas. Algunas siguen participando desde su calidad de egresadas y socias; cuentan con diferentes niveles de liderazgo, vinculadas en muchos casos a espacios organizativos y en otros casos iniciándose en la participación ciudadana.

Las más jóvenes combinan los estudios universitarios con tareas de apoyo a la dinámica y sustento familiar, participan en grupos juveniles, comisiones municipales de juventud y eventualmente practican deporte. Las mujeres adultas combinan el cuidado de su familia con los estudios universitarios, con trabajos remunerados en organizaciones de sociedad civil y en dependencias estatales. De maneras, más excepcionales en centros educativos, universidades y como consultoras independientes. Otras se sostienen de la venta de artesanías y diversas actividades desde la economía informal. Entre ellas existen lideresas de larga trayectoria a nivel comunitario, regional y nacional.

Las participantes abordadas para este estudio son mujeres entre 27 y 55 años. Cinco se autoidentifican indígenas, mayahablantes y alfabetas del K'ich'e, q'anjob'al y poqoman. También, dominan el español y una de ellas también el inglés. Quien se autoidentificó como mestiza además del español cuenta con conocimientos del idioma k'iche' e inglés. Son originarias de departamentos con mayoría de población indígena a excepción de una. Cuatro de ellas migraron de sus comunidades a la capital, en algunos casos con sus familias a consecuencia de la represión del conflicto armado interno. Otras migraron solas para encontrar opciones de estudio, seguir procesos de justicia por violencia sexual y/o para formar su propia familia. Practican la espiritualidad maya, una es evangélica y dos católicas.

Una de ellas divorciada después de 20 años de matrimonio, tres unidas y dos solteras. Cuatro son madres responsables de la manutención y cuidado de sus hijos e hijas menores de edad además de nietas en edad escolar. Las más jóvenes son solteras, tienen bajo su cuidado directo o indirecto a hermanas/os menores de edad y a sus progenitoras. Una de ellas cursa estudios de bachillerato, las demás están en la fase de cierre de pensum y de elaboración de tesis de licenciatura y maestría en carreras humanísticas en diversas universidades.

Trabajan en organizaciones sociales por los derechos de la niñez y las mujeres en áreas de educación y coordinación de programas. Una de ellas trabaja en una clínica como secretaria y otra de ellas se encontraba en proceso de jubilación de una entidad pública. Tienen entre tres a siete años de participación en los diplomados de la Asociación Ixoqib' Miriam, dos de ellas participan en la comisión de investigación de la organización. Al momento de la entrevista solamente una reportó ser integrante de un comité de barrio, una organización de madres y padres y militante en un partido de izquierda.

Las participantes tienen profundas motivaciones por la formación en género que ofrece la Asociación Ixqib' Miriam, como alternativa ante las ausencias de la educación superior a sus intereses. “La universidad no da formación política. Asistir a los diplomados es un compromiso en Miriam, pero nunca lo vi como obligación. Era de aprovecharlo porque no cualquier institución da estudios con créditos universitarios ni conocimientos que se llevan a la práctica” (Entrevistada 2 AIM, 2017).

Sus motivaciones respondieron a una *necesidad epistemofílica* como nombra Lagarde (2001) a las búsquedas de conocimiento de las mujeres por entender las razones de sus experiencias de opresión de género, movidas por una sensibilidad aguda por las injusticias. “Necesitaba conocer sobre temas de interés para mujeres que viven violencia porque hay mucha desinformación. Quería conocer cómo funcionan las cosas, conocer a otras organizaciones de mujeres y saber cómo se puede apoyar a otras” (Entrevistada 6 AIM, 2017). Esa necesidad de saberes provenía de su determinación por modificar sus condiciones vitales.

Así como nosotras somos mujeres de escasos recursos, sobrevivientes de violencia de muchos tipos –discriminación y racismo- y sin oportunidades. Esta formación significa para nosotras que vamos a ir cambiando y obteniendo otro estatus que nos permita una economía mejor, llegar a puestos de relevancia y dirección (Entrevistada 1 AIM, 2016).

Las sujetas esperadas de la formación son mujeres en constantes procesos de autodescubrimiento y fortalecimiento de su ser a partir del reconocimiento de su historia y sus potencialidades. “Si nosotras no estamos bien no podemos apoyar a otras compañeras. Tenemos que saber pero también ir sanando traumas” (Rosario Noj, grupo focal 2017). Pensadoras críticas, mujeres que se asuman sujetas de derecho, con claridad de sus raíces ancestrales e identidad cultural. Protagonistas de su propia historia, con capacidad de (re)construir sus proyectos de vida, con capacidad de participación activa en decisiones políticas, económicas, sociales y culturales tanto en el ámbito privado como en el ámbito público.

En tal sentido, la formación pretendió que las mujeres desempeñaran cuatro roles sociales: a) *K'amalbe*, vocablo maya k'iche' que identifica a quienes guías, escuchan, orientan y caminan a la par de otras mujeres y de las comunidades en la transformación personal y colectiva. b) Facilitadoras de construcción de conocimientos colectivos y de multiplicación de aprendizajes. c) Defensoras de derechos humanos de las mujeres para la prevención de violencias. d) Promotoras para la promoción de una vida plena:

Persona que participa en un proceso de transformación personal, acompaña y promueve la transformación de mujeres de comunidades y colectivos sociales, para la promoción de una vida plena en equilibrio con la red de la vida, que responde al satisfacción de las necesidades humanas esenciales (Asociación Miriam, 2016, p. 1).

3.7.3.2 Las facilitadoras

En los procesos de formación de la Asociación Ixoqib' Miriam las educadoras son identificadas como facilitadoras. Quienes ocupan ese rol funcionan desde estrategias de autostenibilidad político pedagógica. La de más larga data ha sido incluir en ese rol a las becadas del Programa universitario de educación y empoderamiento, las coordinadoras e integrantes del equipo de trabajo.

Del 2004 al 2010 la facilitación de talleres estuvo a cargo de mujeres mayoritariamente indígenas, contratadas en función de sus especialidades, trayectorias políticas y vinculación con organizaciones e instituciones aliadas. La presencia de facilitadores profesionales mestizos vinculados a movimientos sociales se registró por única vez en el año 2007 en el contexto del proceso electoral.

Posteriormente, optaron por contar con un equipo especializado de formadoras en función de sus ejes de trabajo para fortalecer su identidad organizacional y potenciar las *necesidades epistemofílicas* de las mujeres.

Como un “hito importante en el desarrollo de la formación en Miriam” (Susanne Kummer, grupo focal 2017) calificaron la graduación de seis mujeres del posgrado de estudios de género feminista desarrollado (2011-2014 FUNGUA y UNAM), 13 de terapeutas psicosociales (2013-2015 Grupo de Mujeres Mayas Kaqla), tres de la Maestría en innovación para el aprendizaje (2014-2016 Universidad de La Salle, Costa Rica) y una en constelaciones familiares (2016).

Las facilitadoras del primer diplomado con enfoque de género y multiculturalidad en 2011 contaron con los aportes de las egresadas del postgrado en estudios de género y feminismo y de facilitadoras mayoritariamente indígenas y académicas, fluctuantes en su relacionamiento con la Asociación Ixoqib' Miriam porque sus tiempos son limitados por sus responsabilidades laborales, familiares y ciudadanas.

A partir de 2013 la estrategia de autosostenibilidad incluyó como facilitadoras a egresadas, becadas y socias así como el diseño de los diplomados para que todas las participantes asumieran el rol de formadoras de género. Inicialmente realizaron réplicas, espacios para compartir con otras mujeres los aprendizajes alcanzados durante el diplomado por medio de uno o dos talleres durante el año.

El Plan Estratégico 2016-2020 requirió becadas con capacidades para el diseño, organización, facilitación y registro de una secuencia de talleres con grupos de mujeres organizadas en las comunidades de las participantes o en otros territorios donde existen organizaciones aliadas a la Asociación Ixoqib' Miriam. “Esta dinámica modificó la autoconcepción de las participantes. Ya no se nombran becadas ni estudiantes sino promotoras por una vida plena. Pasaron de escuchar y tomar nota a la apropiación de saberes para formar a otras” (Susanne Kummer, grupo focal 2017). Ellas desempeñaron el rol de facilitadoras alternando con mujeres del equipo de trabajo y egresadas.

Las facilitadoras promovieron una relación educativa de afidamiento (Maceira, 2008) de confianza y reconocimiento entre facilitadoras y educandas, así esa identificación genérica propicia la alianza política porque ambas forman parte de un mismo actor político –las mujeres, las mujeres indígenas- alrededor de propósitos comunes.

Tabla 42 Asociación Ixoqib' Miriam Facilitadoras sede Guatemala

4ª. Etapa formación de formadoras de género con aval académico IUMUSAC

Año	Diplomado	Facilitadoras
2012	Género, interculturalidad e investigación	Patricia Galicia, Tomasa de León, Miriam Salanic, Ana María Álvarez, Lolita Chávez, Rosa Pu, Emma Chirix y Juana Sales
2013	Construcción de la identidad personal, cultural y política de las mujeres desde la perspectiva de mujeres indígenas	Elizabeth Cabrera, María Sajvín Sirín, Susanne Kummer, Catarina Guarchaj, Milvia Almaráz Similián, Juana Tax Saquimux y María Antonia Bacajol
2014	Formación de promotoras de prevención de violencia de género desde los derechos de las mujeres mayas, garífunas y xinkas	Hilda Cabrera, Milvia Almaráz, Susanne Kummer, Juana María Tax, Rosario Noj Xoyón, María Javín Sirín, Ingrid Ajsivinac Copox, Lilian Bravo Flores, Abogada DEMI, María Antonia Bacajol, Edna Barrios Cáceres y Beatriz Castillo Leiva
2015	Formación de promotoras para una vida plena: bienestar y sanación de las mujeres – las necesidades esenciales humanas como estrategia de prevención de violencia	Elizabeth Cabrera, Jaqueline Lira, Karen Legrand, Rosa García Sonia López, Rosario Noj, Ángela Saquic, Miriam Salanic, Juana Tax, María Cecilia Escobar, María Sajvín, Susanne Kummer, Libia Raguay, Mirza Pérez
2016	Formación de promotoras para una vida plena: gestión de la convivencia para una vida libre de violencia y racismo promoviendo la vida plena de las mujeres	Jaqueline Lira, Elizabeth Cabrera, Susanne Kummer, Patricia Galicia, María Sajvín, Aurelia Castillo y Rosario Noj
2017	Formación de promotoras para una vida plena: participación ciudadana e incidencia política en favor de una vida plena de las mujeres, libre de violencia y racismo	Jaqueline Lira, Karen Legrand, Linst Tillit Jahir, Henry Morales Karla Hernández, Elizabeth Cabrera, Lilian Bravo, Sussane Kummer, Juana Baquix, Paulina Tzunun, Miriam Salanic Elisa Orozco, Sandra Chuc, Alicia López Sonia Sontay, Juana Tax, María Eugenia, Elisa Coti y Norma Itzep

Fuente: Elaboración propia en base a diseños curriculares de diplomados (2011-2017).

Las facilitadoras abordadas en este estudio tienen entre 32 y 44 años. Son mujeres de diversas identidades culturales (man, kaqchikel, mestiza y austriaca), formadas en la religión católica y practicantes de la espiritualidad maya. Dos son casadas y madres. Una unida y otra soltera corresponsables del sostenimiento de sus progenitoras.

Son profesionales de sociología y psicología egresadas de la universidad pública con maestría y estudios especializados en género y como terapéutas. Una de ellas cuenta con estudios de arqueología en la universidad pública y estudios en investigación social e interculturalidad de la Universidad Maya kaqchikel. Y la única facilitadora austriaca, quien fungió como coordinadora desde 2003 y actualmente asesora técnica, con estudios de doctorado en educación. Su vinculación a la Asociación oscila entre los 17 y siete años a partir de su rol de becadas, voluntarias, socias y trabajadoras.

Su identidad como facilitadoras fue configurándose en diálogo con el contexto. Este es el caso de Elizabeth Cabrera la facilitadora con más años de trayectoria gestada al ritmo de la transición democrática del país.

Por el conflicto estuve exiliada en México. Empecé a los 15 alfabetizando a mujeres y hablando de Guatemala en escuelas para que hijos de refugiados se identificarán con el país. Después recibí mis primeras pinceladas sobre metodología participativa. En el 94 trabajé con mujeres sobre sus derechos y organización, como preparación para el retorno cuando se firmara la paz. Con el ACNUR recibí un taller sobre género. Las circunstancias me fueron convirtiendo en formadora. Yo era la única que podía movilizarse por la facilidad de ser joven, estudiante y con el estatus de refugiada. Caminaba horas en la selva para ir a los campamentos. De regreso a Guatemala, el postgrado de género me dio elementos para fundamentar mi trabajo y complementar con otras metodologías que ya sabía, como la educación popular (Elizabeth Cabrera, grupo focal 2017)

La vinculación con organizaciones sociales locales posibilitaron a las mujeres su acercamiento a la formación desde la mirada de las mujeres y los pueblos indígenas. En otros casos la puerta de entrada fue el interés por nuevos conocimientos y por potenciar los adquiridos.

Entré a Miriam por un curso de k'iche'. De ahí pasé a ser psicóloga voluntaria impulsando la sanación y participé en la planificación del diplomado sobre necesidades esenciales humanas. En una ocasión faltó la facilitadora y me animaron a dar el tema. Era algo que conocía porque lo trabajé con las compañeras en la formación de terapeutas y lo de género lo adquirí en la convivencia con el equipo (Jaqueline Lira, entrevista 2017).

Este tipo de trabajo traspasó los momentos presenciales de formación. Requirió coherencia entre el discurso, la vida personal y la práctica de defensa de los derechos humanos de las mujeres, extensas jornadas y conflictos por desafiar los mandatos de género asignados.

No soy mujer de casa y cuando estoy no sirvo a mis hermanos. Ellos tienen manos pueden hacerlo. Te ven rara. No soy la mujer que ellos pretenden sea, desde que empecé a formarme. En algún momento te sientes sola en tu intento por cambiar el entorno (Rosario Noj, grupo focal 2017).

Ser facilitadora demandó a las mujeres compromiso y disponibilidad para relaciones educativas versátiles. Al respecto, Susanne Kummer (grupo focal 2017) dice: “Tuve el gusto de ser coordinadora. Tengo la maestría en innovación educativa. Doy un par de talleres al año. Me gusta compartir lo que sé y desarrollar nuevas ideas junto a ellas”.

3.7.4 Contenidos de aprendizaje

La selección de los contenidos de aprendizaje, analizados en este estudio, correspondían a los diseños curriculares de seis procesos realizados entre 2011-2017 por parte de la Asociación Ixqib' Miriam.

A partir de la gestión del aval académico ante el IMUSAC modelaron la formación como diplomados, lo que les implicó cambios sustanciales en el acompañamiento educativo a las becadas y en los contenidos de aprendizaje.

Para entregar la beca recibíamos las notas de las estudiantes, verificábamos que hubieran ganado sus cursos en la universidad y participado de la formación presencial. Cumplir con los requerimientos del IUMUSAC implicó dejar ensayos y tareas de diferente índole. Así nos dimos cuenta de los problemas académicos de las estudiantes. Comenzamos a conocer sus fortalezas, debilidades y necesidades específicas. Organizamos con el PAI de la USAC cursos de redacción e investigación (Susanne Kummer, grupo focal 2017).

En los diplomados predominaron tres ejes de aprendizaje relacionados a los derechos humanos de las mujeres organizados en módulos - un promedio de tres- y estos en talleres: la investigación especializada en los enfoques de género e interculturalidad, la sanación, la prevención de la violencia contra las mujeres y la identidad cultural y política de las mujeres indígenas. Así, la selección de los contenidos, el tipo de abordaje, el nivel de profundidad y la forma de estructurar la ruta de aprendizajes respondió a diferentes criterios.

El primer diplomado (2011-2012) retomó contenidos del Diplomado Género y Desarrollo brindado por la Fundación Guatemala y el Círculo de Género, durante 2010 en Quetzaltenango, más otros orientados a fortalecer las bases teóricas metodológicas de investigación desde el enfoque de género e interculturalidad de las becadas como preparación al desarrollo de sus tesis de grado. “No puedo pedir que investiguen sobre nosotras. Tenemos que ser nosotras mismas actoras, para eso necesitamos formación” (Susanne Kummer, grupo focal 2017).

Tabla 43 Asociación Ixqib’ Miriam sede Guatemala 2011-2012

Contenido diplomado énfasis en investigación con enfoque de género e interculturalidad

Conocimientos	Habilidades	Valores
– Categoría sexo/género, identidad de género – Feminismo en América Latina y en Guatemala – Instrumentos nacionales e internacionales para la defensa de los derechos de las mujeres y pueblos – Androcentrismo y patriarcado – Ideología política del determinismo biológico – La discriminación de etnia y género – Violencia contra la mujer – estructural, étnica, de género – Epistemología de los estudios étnicos y de género – Ciencia y feminismo – ética y política feminista – Corrientes feministas, feminismos como movimientos políticos ante la realidad étnica y de género – Corrientes epistémicos sobre cultura, interculturalidad y género – Relaciones interculturales en Guatemala – Contribuciones teóricas de mujeres mayas: Dualidad, complementariedad, calendario sagrado – Articulación entre movimiento feminista y movimiento maya – Ciudadanía plena de las mujeres, agenda política de las mujeres	– Análisis de situación de salud, educación, vivienda, participación política – Interpretación de indicadores – Crítica a la ciencia – Diseño de una investigación con perspectiva étnica y de género feminista – Metodología de la investigación – Planificación investigación de campo teórico, estratégico y metodológico – Construcción de liderazgos de las mujeres – Elementos para análisis social desde una perspectiva étnica y de género	Equidad e igualdad de género

Fuente: Elaboración propia en base a diseño curricular (Asociación Ixqib’ Miriam 2011-2012).

El segundo diplomado (2013) enfatizó en la construcción de la identidad de las mujeres articulada a la interseccionalidad de las opresiones. En tal sentido, direccionó la formación de formadoras de género desde la cultura maya en alianza con la Defensoría de la Mujer Indígena (DEMI), para que se convirtieran en promotoras de derechos humanos de mujeres indígenas, xinkas y garífunas, el derecho a vivir libres de violencia y racismo. La selección de esos contenidos reflejó la influencia de nuevas decisiones políticas en el trabajo de la Asociación Ixqib' Miriam y de la formación recibida por las egresadas del post grado en estudios de género y feminismos.

*Tabla 44 Asociación Ixqib' Miriam sede Guatemala
Contenido diplomados formadoras de género 2011-2017*

Año/diplomado	Conocimientos	Habilidades	Valores
2011-2012 investigación	– Identidad femenina e identidad de clase – Derechos sexuales y reproductivos – Género (enfoque de género, equidad de género, sistema sexo género) – Cultura maya (cosmovisión, ciencia) – Sexualidad y amor, salud y bienestar psicoemocional	– Metodología feminista y de la educación popular – Técnicas para construcción de la identidad género – Técnicas para construcción de la identidad cultural	Identidad maya
2014 Formación de promotoras para la prevención de violencia de género desde los derechos específicos de las mujeres mayas, garífunas y xinkas	– Orígenes violencias contra las mujeres: Patriarcado, racismo y capitalismo – la intersección de violencias – Legislación nacional e internacional a favor de los derechos de las mujeres mayas, garífunas y xinkas – Género e identidad de las mujeres desde los aportes de Mujeres Mayas Guatemaltecas – Orígenes de las violencias contra las mujeres: Patriarcado, racismo y capitalismo – la intersección de violencias – El círculo de la violencia y sus expresiones: la violencia física, psicológica emocional, económica, sexual, la codependencia y consecuencias en la vida las mujeres – Origen y desarrollo de los derechos de las mujeres y la legislación nacional (matrimonio, propiedad, niños y niñas en un matrimonio, separación)	– Ruta de denuncia y mecanismos institucionales a favor de mujeres a nivel local y nacional – Metodología y técnicas educación popular, feminista y maya – Romper con reproducción intergeneracional de la violencia: De víctima a sobreviviente de violencia – Técnicas integrales para apoyar a mujeres víctimas de violencia	Identidad cultural
2016 Formación de promotoras para una vida plena – Gestión de la convivencia para una vida libre de violencia y racismo	– Análisis de cómo las mujeres viven la violencia, la discriminación y el racismo. A nivel comunitario y nacional – Análisis de cómo las mujeres viven la violencia, la discriminación y el racismo. A nivel familiar y pareja	– Comunicación y gestión de la convivencia – Mediación de conflictos: familiares y comunitarios – Atención ancestral para la transformación de conflictos – Atención estatal para la mediación de conflictos	La vida plena desde las mujeres y la cultura maya
2017 articulación ciudadana e incidencia política en favor de una vida plena de las mujeres, libre de violencia y racismo	– Conformación de los poderes del Estado nacional y local – Los consejos de desarrollo como espacios de participación e incidencia de las mujeres – Incidencia política en favor de derechos de las mujeres	– Análisis contexto nacional – Ley de Acceso a la Información – Diagnóstico, metodología y organización de talleres comunitarios – Análisis de la participación promotoras Red Nacional	Una mirada hacia nuestro interior y nuestro compromiso personal y colectivo

Fuente: Elaboración propia en base a diseño curricular (Asociación Ixqib' Miriam 2011, 2013, 2014, 2016 y 2017).

En los siguientes diplomados aplicaron la premisa “lo que aprendemos lo practicamos” (Rosario Noj, grupo focal 2017). Así, la formación de un grupo de becadas como terapeutas sociales se reflejó en el diseño de un diplomado enfocado en la sanación.

En 2015 apostamos por el trascender desde las mismas mujeres y desde sus necesidades esenciales. Muchas no reconocían que eran necesario tener ocio. No recreación de irte a pasear a un lugar caro, sino de sentir el pasto, salir, tener tiempo para ti y para estar contigo misma. ¿Para qué?! ¿Cómo darlo o pedirlo si ni siquiera lo puedo nombrar?! (Jackeline Lira, grupo focal 2017).

En función de los conocimientos adquiridos por otro grupo de becadas en una maestría de innovación educativa estructuraron el diplomado del 2016 por etapas siguiendo la *ruta de aprendizaje* del constructivismo: lanzamiento, conocimientos previos, desafío, creación de ideas, proceso, conclusión, revisión de actitudes, evaluación y aplicación.

Tabla 45 Asociación Ixoqib’ Miriam sede Guatemala

Contenido diplomado énfasis sanación y bienestar de las mujeres 2015

Conocimientos	Habilidades	Valores
– Identidad – Sustent	– Creación y trascendencia – Entendimiento – Protección y ocio	– Afecto – Participación – Libertad

Fuente: Elaboración propia en base a diseño curricular (Asociación Ixoqib’ Miriam 2015).

En general, los contenidos de los diplomados respondieron a las experiencias de vida de las mujeres que afloraron en el acompañamiento de la Asociación Ixoqib’ Miriam en procesos de educación formal, pautas de los organismos internacionales financieristas de los proyectos, la interlocución con diversos actores sociales, la coyuntura del país, los perfiles de las participantes y las visiones políticas de las facilitadoras.

Los diseños curriculares de los diplomados de la Asociación Ixoqib’ Miriam pueden leerse como un *currículum de género* (Giraldo Gil, 2014). Posicionaron a las mujeres dentro del sistema de género prevaleciente como mujeres y mujeres indígenas viviendo en contextos de desigualdades provocadas por diferencias de género, clase y etnia. Además, las identificaron como sobrevivientes de violencia y en situaciones de vulneración a su dignidad que afectan su fuerza interna.

Para enfrentar esas realidades, se propusieron moldear a las mujeres con conciencia de género y étnica. Es decir, que a partir de reconocer las realidades de opresión que viven se asuman políticamente como mujeres con claridad de su identidad cultural, con capacidades para deconstruir prácticas excluyentes y opresoras del patriarcado, el capitalismo y el racismo. Mujeres con potencialidad de decidir no ser víctimas o de salir de la victimización para trascender desde ellas mismas. Mujeres que ejercen su ciudadanía de manera propositiva para la construcción de relaciones igualitarias de poder entre mujeres y hombres.

3.7.5 Metodología

En el siguiente apartado se analiza las características metodológicas de los procesos de formación de la Asociación Ixoqib' Miriam. Los datos provinieron de las memorias de los diplomados (2011-2017), la observación participante realizada en 2016 así como las valoraciones de las facilitadoras abordadas en el estudio son las fuentes del análisis que se presenta en el siguiente apartado. La formación en género, como la identificó la organización, adoptó la modalidad de diplomados semipresenciales, con una duración de 18 meses entre 2011 y 2012. A partir de 2013 duraron en promedio 11 meses. Los procesos implicaron entre 200 y 300 horas de aprendizaje.

3.7.5.1 Modalidad de aprendizaje presencial

La modalidad de aprendizaje presencial consistió en talleres mensuales, de seis a ocho horas realizados en la ciudad capital de Guatemala, encuentros de intercambios de experiencia, eventos de inauguración y clausura. El diplomado del 2011-2012 se desarrolló en 17 talleres mensuales. A partir del 2013 los talleres se redujeron a once por año en promedio.

a) Dimensión dialógica. Como dice Marcela Serrano (1997) “la gran revolución de este siglo es que las mujeres recuperen la voz”. Irrumpir en el silencio con voz propia constituye un acto político transgresor. La formación en género la incentivaron desde varias estrategias.

La pregunta generadora constituyó el centro de la problematización de la acción educativa, siguiendo a Paulo Freire, para que las personas se coloquen como problema en relación con el cosmos (Domingos y Streck, 2015). La Asociación Ixoqib' Miriam la aplicó para transitar de la curiosidad, a la reflexión y la acción transformadora, como una de sus principales estrategias de formación.

Tabla 46 Asociación Ixoqib' Miriam

Ejemplos del uso de la pregunta generadora en la formación en género

Tema: ¿Cómo las mujeres viven la violencia, la discriminación y el racismo?	
-	¿Cuáles son los principales conflictos que se dan en la comunidad?
-	¿Quiénes son encargados de resolverlos los conflictos en la comunidad?
-	¿Cuál es el papel de las autoridades ancestrales en la resolución de conflictos?
-	¿Las consultas comunitarias son un medio para la resolución de conflictos?
-	¿Qué tipo de violencias, discriminación o racismo has enfrentado? ¿Cómo te ha afectado el conflicto armado interno?
-	¿Cuáles son las consecuencias del conflicto armado en las relaciones sociales?
-	¿Cómo son las relaciones de género en la familia y la pareja?

Fuente: Elaboración propia en base a observación participante 2016.

Los conversatorios con invitadas alternaron voces testimoniales y especializadas de comadronas, juezas, profesionales, mujeres sobrevivientes de violencia, guías espirituales y lideresas de diferentes identidades culturales y trayectorias de vida constituyeron una modalidad de reconocimiento de la autoridad epistémica de las mujeres.

En otros casos, los conversatorios giraron alrededor de resultados de sistematizaciones, propuestas de incidencia política e investigaciones realizadas por la Asociación Ixoqib' Miriam. Y eventualmente, los diplomados vincularon a las mujeres a asambleas y conferencias de otros espacios de los que forma parte la AIM.

Las asambleas anuales permitieron la participación de las mujeres en los espacios deliberativos, de ejercicio democrático electoral y de toma de decisiones de la vida organizativa de la Asociación Ixoqib' Miriam relacionadas a la modificación de estatutos, auditoría interna sobre el trabajo de la junta directiva y las comisiones de trabajo, el uso y gestión de recursos, elección de junta directiva y aprobación de planes de formación, entre otros.

Los intercambios de experiencias adoptaron tres modalidades. Los intercambios internos de becas de Guatemala a Quetzaltenango y viceversa en algún taller de su interés para conocer las particularidades de cada grupo y territorio. Entre 2014 y 2015 los intercambios fueron entre promotoras de prevención de violencia y sobrevivientes de violencia sexual. En 2016 las formadoras de género dialogaron sobre los aspectos relevantes de su trabajo con promotoras comunitarias.

Anualmente realizaron un intercambio en el marco de la clausura de los procesos, a fin de año en lugares amplios (en esas ocasiones las participantes generalmente asistían acompañadas de sus hijas e hijos e incluso sus parejas), rodeado de naturaleza y geográficamente accesible para la movilización de participantes de las dos sedes de la Asociación Ixoqib' Miriam (Observación participante, 2016). En esos espacios evaluaron los diplomados e intercambiaron aportes para el diseño de los siguientes.

b) Dimensión corporal. Los diplomados abordaron integralmente el cuerpo y las energías vitales de las mujeres como territorios de registro de las opresiones vividas por las mujeres desde los diversos elementos que configuran sus identidades.

Initió con el trabajo con adolescentes sobrevivientes de violencia sexual por medio de atención psicológica cuando ellas lo pedían. Nos dimos cuenta que no respondía a sus necesidades y no encajaba con nuestros enfoques. Decidimos por terapias alternativas que se adapten a lo occidental (Susanne Kummer, grupo focal 2017)

Promovieron la sanación en términos políticos, es decir para que el cuerpo sea para las mujeres territorio de autoconocimiento, autonomía y empoderamiento en lugar de territorio de expropiación en el entramado de relaciones desiguales de poder.

Para poder hacer cambios de género, ellas tenían que ir cambiando sus emociones, sus creencias, hacer contacto con ellas mismas. Un evento puede venir y en un momento paralizar, pero no puede regir toda tu vida. Si decides trabajar para trascenderlo, te va a enseñar, puedes decidir salir. Apostamos por ya no victimizar (Jaqueline Lira, grupo focal 2017)

En la sanación combinaron aspectos de la cosmovisión maya, la psicoterapia y terapias energéticas. Incentivaron el conocimiento de las energías, según el calendario maya, para armonizar su cotidianidad como lo ejemplifica Jaqueline Lira (grupo focal 2017): “Si tienen un examen buscan la energía *noj*, por ser el día de la sabiduría. Algunas van al mercado, traen ruda y romero para levantarse el ánimo”.

Las ceremonias mayas en lugares energéticos y ceremoniales para la cultura maya, como Kaminaljuyú en la ciudad capital, formaron parte del inicio y del cierre de los diplomados con la participación de *ajqib'*, guías espirituales mayas, invitadas o del mismo grupo de participantes.

Cada taller inició con el ritual de la invocación: Organización colectiva del *altar*, colocando de manera artística flores multicolores alrededor de una vela del color respectivo al *nawal* de cada día; explicación del significado de la energía del *nawal* del día según el calendario maya; expresión de preocupaciones personales y reflexiones sobre situaciones coyunturales a nivel comunitario y a nivel nacional; cada mujer colocó en *comales* de barro alrededor del *altar* velas encendidas por sí mismas relacionadas a sus deseos. Al cierre de cada taller la invocación finalizó con las mujeres colocadas nuevamente en un círculo alrededor del *altar* tomadas de la mano (Observación participante, 2016).

Como parte de las terapias energéticas realizaron meditaciones guiadas, técnicas de respiración y danzas para liberar tensiones y hacer contacto corporal entre las participantes, ejercicios de interiorización y ejercicios de visualización.

Tabla 47. Asociación Ixqib' Miriam

Ejemplo actividades de aprendizaje relacionadas a la dimensión corporal

Diplomado género, multiculturalidad e investigación
Tarea VII: Investigue sobre cuál es su nawal. Explique los aspectos políticos y sociales de ese nawal. Reflexione sobre cómo esa energía puede apoyar en la construcción de la ciudadanía

Fuente: Elaboración propia en base a informe final diplomado Asociación Ixqib' Miriam 2011-2012.

En paralelo a los talleres, las participantes asistieron a psicoterapia individual acompañada con el diagnóstico colectivo de necesidades humanas esenciales. Para liberar energías bloqueadas a causa de los traumas vividos por las mujeres aplicaron la terapia integrativa avanzada (AIT).

c) Dimensión grupal. Enriqueció las perspectivas de las mujeres sobre sus realidades. Se convirtió en “necesidad básica para que los dolores que produce el desaprendizajes de las opresiones, puedan ser compartidos y sostenidos en los colectivos. También busca una interpretación sistemática entre teoría y práctica, que permita leer las experiencias individuales y sociales, y escribir nuevas con un horizonte emancipatorio” (Korol, 2016, p. 22). Esos propósitos los impulsaron por medio de: Técnicas de análisis como el estudio de casos, árbol del problema, diagrama Pareto, diagrama y debates; técnicas de análisis de discursos expresados en canciones, poemas, fotografías, audios, videos y documentos; técnicas de trabajo teatrales como dramatizaciones, juego de roles, teatro imagen.

d) Dimensión memoria histórica. La formación hilvanó hechos de diferentes épocas para visibilizar sus impactos en la actualidad, así como desmontar mitos que borran los protagonismos y aportes de las mujeres y de los pueblos indígenas.

Tabla 48 Asociación Ixoqib' Miriam

Ejemplo de actividades para construcción de memoria histórica de las mujeres

Taller situación derechos humanos de las mujeres, mujeres indígenas de Guatemala y Latinoamérica	Taller Mujeres indígenas por la defensa de los derechos humanos
- En grupos, organizados por nawales, las mujeres leen la historia de Ixkik según el Popol Vuh, libro sagrado maya k'iche'. - Los grupos recorren el centro ceremonial Kaminal Juyú, mientras vinculan la historia leída con lo que observan en el lugar.	- Lluvia de ideas: ¿Con qué asocio los conceptos lucha, resistencia y movimientos? ¿Cómo se expresan esos conceptos en idiomas mayas? - Lideresas exponen sus experiencias post Acuerdos de Paz - Dolores Sales- Mujeres y tierra - Lourdes Gómez-Defensa del territorio, agua y propiedad intelectual - Sonia Sontay-Defensa derechos mujeres indígenas - Ana López – Participación política y acceso a justicia
- Plenario sobre aspectos novedosos e interesantes observados durante el recorrido en centro ceremonial. - Video sobre resistencias de los pueblos indígenas y lectura de extractos de comunicados de cumbres continentales de mujeres indígenas	- Cada lideresa platica con un grupo sobre su motivación para participar; ¿de dónde saca fuerza para vencer los miedos? ¿Cómo combina familia, estudio, trabajo y resistencia? - Las participantes lanzan sus preguntas y las lideresas también las interpelean.
- Conversatorio con lideresas indígenas Teresa Macario Alguía e Isabel Solís sobre la vinculación de las mujeres mayas a la historia de sus pueblos, las reivindicaciones, liderazgos y aportes de las mujeres indígenas hoy.	- Intercambio sobre la situación actual del ejercicio de la ciudadanía de las mujeres guatemaltecas y nicaragüenses ante hechos represivos del gobierno de Daniel Ortega. Invitada especial Carla Verónica Cáceres-feminista y ecologista nicaragüense

Fuente: Elaboración propia en base a diseños de diplomados (2013 y 2016).

La manera cíclica de acercarse a la historia, según el ejemplo anterior, develó voces silenciadas y contradicciones entre los marcos de derechos humanos con la realidad de las mujeres.

Venimos de pueblos con conocimientos milenarios y de mujeres rebeldes ante las opresiones ¿por qué menosprecian nuestras capacidades? Nos tratan de invasores mientras los gobiernos de turno autorizan la construcción de colonias y centros comerciales sobre los vestigios de la metrópoli de Kaminal Juyú. Los Acuerdos de Paz establecieron el respeto a la práctica de la espiritualidad maya. ¿Cómo es posible que en Kaminal Juyú se practican ritos evangélicos en cualquier lugar, en tanto a las guías espirituales nos exigen carné para ingresar y solo podemos realizar las ceremonias en un pequeño espacio del sitio? (Observación participante 2016)

Esos cuestionamientos de las mujeres confrontaron el *espejo distorsionante eurocéntrico* (Palermo, 2017), porque no se vieron desde los ojos de los dominadores sino de manera autónoma al patrón de poder.

e) Dimensión comunicativa y creativa. La comunicación libre de parámetros tradicionales, mediada por la libertad de expresión constituyó en detonantes y retroalimentación de aprendizajes. Una de sus aplicaciones consistió en reflexiones a partir de las creaciones artísticas y audiovisuales de mujeres guatemaltecas diversas sobre las mujeres.

Tabla 49 Asociación Ixoqib' Miriam

Ejemplo actividades de aprendizaje dimensión comunicativa y creativa

Mural	Árbol de la vida	Silueta	Performance	Poema
Representar con recortes de periódicos las identidades culturales de las mujeres del grupo.	Dibujar y pintar un árbol que te represente. En las raíces ilustrar: mis orígenes culturales. En el tronco ilustrar: las cosas y alianzas que me sostienen. En las hojas ilustrar: mis valores. En las hojas secas ilustrar: las cosas que necesito soltar En los frutos: ilustrar mis sueños	En un lado de la hoja dibujar una silueta de mujer. Con símbolos representar la identidad femenina asignada. En el reverso de la hoja dibujar una silueta de mujer. Con símbolos representar la identidad femenina elegida.	Los conflictos de las mujeres según las creaciones de la artista Regina José Galindo.	Cada una se dibuja en una papelógrafo, mostrando las partes de nuestro cuerpo. Alrededor escribe tres palabras sobre como definimos nuestra sexualidad. Redacta un poema sobre tu sexualidad y léelo en tu propio idioma.

Fuente: Elaboración propia en base a diseños de diplomados (2013 y 2016).

En otros casos las estrategias de aprendizaje consistieron en que las mujeres representaran sus situaciones de vida por medio de dibujos, collage sobre las resistencias de las mujeres y los pueblos, usaran las redes sociales para lanzar mensajes sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia.

3.7.5.2 Modalidad de aprendizajes a distancia

La modalidad de aprendizajes a distancia consistió en actividades de retroalimentación de los talleres y profundización de los saberes de las mujeres en tres dimensiones.

a) Dimensión personal. Las estrategias más usuales para el aprendizaje individual consistieron en lectura de documentos a partir de los cuales las mujeres respondieron a preguntas generadoras, elaboraron ensayos, formularon encuestas entre pares y entrevistaron a mujeres y hombres del entorno familiar o comunitario, entre otras.

Tabla 50 Asociación Ixoqib' Miriam

Ejemplos de actividades de aprendizaje en la distancia

Autobiografía	Cuestionario en línea	Análisis de documentos	Campaña en Facebook
- ¿Cómo ha vivido su identidad de género en las diferentes etapas de su vida? - ¿Qué mandatos de género ha transformado o transgredido?	- ¿Eres de izquierda o de derecha? - Analizar los resultados en base a la clasificación abordada en el taller (izquierda liberal, izquierda autoritaria, derecha liberal, derecha autoritaria) y a sus propias opciones políticas.	- ¿Cuáles son las características y desafíos del acceso a justicia con equidad de género en un estado pluricultural, multicultural y multilingüe? - ¿Cuáles son las problemáticas que afecta a las mujeres indígenas presentadas por el sistema de justicia oficial?	- Utilizar de manera creativa fotos, textos e ilustraciones para crear mensajes relacionados al propósito de la campaña: Promover la convivencia sin violencia y racismo en contra de las mujeres.

Fuente: Elaboración propia en base a diseño diplomado (2016).

b) Dimensión experiencial dialéctica. Las estrategias educativas orientadas a la vuelta a la práctica enriquecida enfatizaron en las capacidades de las mujeres por transformar situaciones locales de opresión de las mujeres.

Así, en el primer diplomado (2011-2012) la Asociación Ixqib' Miriam propició que las mujeres escribieran un plan de investigación para visibilizar situaciones de exclusión y violencias de las mujeres, argumentaran sobre estructuras patriarcales opresivas y propusieran alternativas fundamentadas en los enfoques de género y de interculturalidad. Los problemas de estudio tuvieron relación con las identidades, trayectorias de vida y los ámbitos de relacionamiento de las participantes.

Tabla 51 Asociación Ixqib' Miriam

Evidencias de aprendizaje propuestas de temas de investigación

Diplomado Género, Interculturalidad e Investigación 2011-2012	
- El rol de la mujer para el desarrollo sostenible en el caserío Palimonix, Rabinal, Baja Verapaz - Impacto psicosocial de la violencia intrafamiliar en la vida de mujeres kaqchikeles en comunidad La Giralda, Tecpán - El aporte del Programa Mujeres, Paz y Seguridad de ONU MUJERES para el cumplimiento de las Metas del Milenio en el tema de la equidad de género - El rol político y social que juegan las mujeres en la obra literaria indígena el Popol Wuj - Factores en la enseñanza de la educación sexual y reproductiva que limitan el desarrollo de los planes de vida en mujeres adolescentes indígenas de Patzún, Chimaltenango	- La necesidad de incorporar los derechos de las mujeres indígenas en la Convención de todas las formas de discriminación contra la mujer –CEDAW- - La desnutrición de los niños y niñas menores de 5 años, aldea Los Izotes, Jalapa, según nivel cultural - Impacto de la violencia psicológica ejercida durante el conflicto armado interno en las mujeres indígenas de las comunidades Tuluché I y II - Factores interculturales que influyen en los cuidados que brinda el personal de enfermería a mujeres atendidas en servicio post parto Hospital Pedro de Betancurt, Antigua Guatemala - Incorporación curso de enfoque de género en unidades académicas USAC: El caso de la Facultad de Humanidades

Fuente: Elaboración propia en base a Memoria Diplomado, Género, Interculturalidad e Investigación (Asociación Proyecto Miriam, 2012).

La intervención en el espacio público por medio de la movilización ciudadana también formo parte de la formación. Resaltó la participación en las caminatas por el día internacional de la mujer y el día para eliminar la violencia contra las mujeres donde generalmente posicionaron como demandas el acceso a la educación de las mujeres indígenas y su acceso a la justicia.

La escucha atenta a las coyunturas también conllevó a las mujeres a participar en paros nacionales contra la corrupción, manifestaciones y conferencias de prensa ante situaciones de violación de derechos humanos de las mujeres y los pueblos indígenas, entre otras.

c) Dimensión intervención comunitaria. La formación procuró situaciones de relacionamiento directo de las participantes con la realidad de otras mujeres marginales en contextos comunitarios, para practicar lo aprendido en los diplomados y aportar a la construcción de respuestas a intereses estratégicos de género.

Tabla 52 Asociación Ixoqib' Miriam

Modalidades de intervención comunitaria diplomados 2012-2017

2012	2013	2014	2015	2016	2017
Organizar un foro en base a la proyección del video "Justicia para mi hermana"	Impartir un taller	Elaborar el diseño de un taller sobre prevención de violencia de género, facilitarlo y presentar un informe de la experiencia.	Practica comunitaria consistente en elaborar guiones radiofónicos sobre derechos humanos de las mujeres y su derecho a vivir una vida digna para transmitirlo por diversos medios comunitarios y nacionales.	4 Talleres con promotoras comunitarias - Promoción de vida plena - Análisis de conflictos - Comunicación y gestión de la convivencia - Construcción de plan de convivencia	4 Talleres con red de promotoras por una vida plena - Socialización plan de incidencia para una vida mujeres libre de violencia y racismo - Una mirada hacia nuestro interior: autoestima como recurso para la participación de las mujeres - Diagnóstico participativo comunitario para la incidencia - La participación e incidencia de las mujeres en los Consejos de Desarrollo

Fuente: Elaboración propia en base a diseños curriculares de diplomados (2012-2017).

Transitar de una intervención aislada a acciones estructuradas con un hilo conductor respondió al propósito de la Asociación Ixoqib' Miriam de formar a formadoras de género y a la demanda de las mujeres de seguimiento para afianzar sus aprendizajes. "Como son mujeres en organizaciones comunitarias que también tienen incidencia en espacios de toma de decisiones como COMUDE, COCODES, comités de desarrollo, organizaciones de mujeres, organizaciones de mujeres indígenas y organizaciones de jóvenes" (Susanne Kummer, grupo focal 2017).

En función de esos cambios, realizaron talles con mayor frecuencia para aportar a la conformación de una Red de promotoras para la vida plena con mujeres vinculadas a las localidades de residencia de las participantes, en espacios de su proyección social o con mujeres de otras organizaciones con quienes la Asociación mantiene alianzas. Este tipo de intervenciones requirió habilidades para el diseño metodológico y facilitación de talleres, gestiones logísticas, aspectos organizativas, el registro y divulgación de la experiencia.

3.7.5.3 Materiales de aprendizaje

Los recursos didácticos utilizados en los diplomados por la Asociación Ixoqib' Miriam se caracterizaron por la diversidad.

Las presentaciones de diapositivas fueron los recursos más utilizados para abordar los aspectos teóricos durante los talleres.

La fundamentación se respaldó en diversas fuentes; a) Documentos de académicas feministas latinoamericanas -Marcela Lagarde-, académicas feministas europeas -Rosa Cobo-, académicas mayas -Aura Cumes, Enma Chirix, Saríah Acevedo-, sanadoras mayas -Grupo de Mujeres Mayas Kaqla-, columnistas -Carolina Escobar Sartí-, entre otras. b) Documentos mediados por organizaciones sociales como el Grupo Maíz de El Salvador, SERJUS de Guatemala, entre otras. c) Leyes, convenciones, documentos producidos por instancias públicas, informes de mecanismos estatales relacionados al avance de los derechos de las mujeres indígenas. d) Declaratorias de cumbres mundiales de mujeres y pueblos indígenas, entre otros.

Los recursos multimedia constituyeron un soporte para ejemplificar, provocar análisis y debates por medio del uso de documentales (el caso de Sepur Zarco), películas (Ixcanul), entrevistas grabadas (Premio Nobel de la Paz Dra. Rigoberta Menchú), canciones de cantautoras guatemaltecas de diversas culturas (Sara Curruchich, Nai'ik Madera) y microprogramas dramatizados de audio relacionados a los contenidos de aprendizaje focalizados en la vida de las mujeres y los pueblos indígenas. Materiales de producción nacional y latinoamericana.

Las tecnologías de información y comunicación incursionaron paulatinamente en los diplomados. Inicialmente el correo electrónico sirvió para enviar y recibir tareas. Lo sustituyó el uso del drive, el Facebook y el uso de la plataforma virtual Moodle con nuevas posibilidades como mensajería, banco de materiales recopilados para consulta y descarga, registro de evidencias de las intervenciones comunitarias, archivo de la memoria de talleres y banco de herramientas metodológicas.

3.7.5.4 Evaluación

Los procesos de evaluación en los diplomados de la Asociación Ixoqib' Miriam indagaron sobre los saberes previos de las participantes en relación a los ejes de los diplomados o sobre temas de cada taller para adecuar la metodología de cada proceso.

Los medios más utilizados para este propósito fueron preguntas generadoras, cuestionarios escritos y el compartir de experiencias para ponderar los aspectos personales, colectivos, de organización interna y de contexto de los diplomados.

a) Formativa. Realizada en dos momentos claramente establecidos y enlazados de manera secuencial a la toma de decisiones de planificación educativa. Al final de cada taller, las mujeres por medio de técnicas participativas expresaron sus opiniones en relación a la metodología, el trabajo de las facilitadoras, la logística, la participación del grupo y su experiencia de aprendizaje.

Al final de los procesos, por medio de técnicas participativas, analizaron cada diplomado desde tres dimensiones. A nivel personal las participantes compararon las expectativas iniciales con los logros alcanzados, las dificultades durante la formación y los cambios en sus vidas.

A nivel de proceso valoraron los enfoques metodológicos y los abordajes temáticos. A nivel sociorganizativo identificaron las alianzas, aportes en el trabajo de intervención comunitaria y desafíos en la aspiración de transformaciones en las relaciones de género y étnicas.

Tabla 53 Asociación Ixoqib' Miriam

Ejemplo de actividades de evaluación formativa

Alrededor de un cartel con la silueta de una persona cada participante pega tarjetitas: - en las manos escribo sobre qué me llevó - en la cabeza escribo sobre que aprendí - en el corazón escribo sobre que sentí - en el pie escribo que pondré en práctica

Fuente: Elaboración propia en base a diseño diplomado (2013).

b) Sumativa. Para fines de promoción y la consecuente obtención del diploma con aval académico, los aprendizajes fueron evaluados considerando la asistencia a los talleres y el cumplimiento de las tareas asignadas en los momentos de estudio a distancia.

En general la evaluación significó un proceso colectivo de retroalimentación desde la perspectiva de las facilitadoras como desde los aprendizajes de las participantes.

3.7.6 Aportes de las experiencias de aprendizaje al empoderamiento de las mujeres

La Asociación Ixoqib' Miriam conceptualizó el empoderamiento como un conjunto de acciones externas focalizadas en brindar a las mujeres conocimientos sobre sus derechos, obligaciones y la realidad nacional para influir en sus poderes internos y en poderes colectivos:

Desarrollo de sus habilidades y capacidades para la toma de decisiones por sí mismas; contribuyendo a su liderazgo y participación en los diferentes niveles, en la consecución de sus objetivos acorde a su proyecto de vida y su aporte en el desarrollo integral de los pueblos (Cabrera & López, 2015, p.19).

Así que, este apartado profundiza en la influencia de los diplomados en el empoderamiento de las mujeres según sus propias perspectivas.

3.7.6.1 Conciencia de subordinación

A raíz de la formación en género, las mujeres explicaron las razones de su subordinación en su condición de mujeres indígenas.

a) Cultura patriarcal. Las mujeres reiteraron como una de las principales condicionantes de su subordinación la estructura social fundada en mandatos dicotómicos de la feminidad y la masculinidad generadoras de desigualdades.

Reconocieron que esas visiones limitan a las mujeres su acceso a la educación y a la participación, porque desde las familias se considera innecesario para su misión asignada.

La cultura te va marginando al cumplir roles. A los hombres se les hace más fácil que nosotras seamos fuertes para que ellos no asuman. La sociedad admira a las mujeres que asumen solas su familia. Mientras su pareja por ejemplo gasta el dinero en licor y se justifica al decir que como ellas son capaces no necesitan al marido. Así ellos están ausentes, disfrutan de privilegios, no asumen responsabilidades. A las mujeres nos esclavizan a una realidad donde nosotras somos las únicas que perdemos (Jaqueline Lira, entrevista 2017)

El mandato social de la mujer como *ser para otros* (Lagarde, 2006) las configuró como seres susceptibles de ser tratadas como medios en favor de los intereses de otros, según lo identificaron las mujeres. “Busqué trabajo como docente. Le dieron el puesto a una mujer que apoyó los mítines del partido ganador de la alcaldía” (Entrevistada 6 AIM, 2017).

Esas situaciones colocaron a algunas ante el *velo de la igualdad* (Lagarde, 2010), interpretaron que su presencia en lugares de poder tradicionalmente masculino, como la política partidista, por sí misma las colocaba en igualdad con los hombres. Sin percibir nuevas formas de discriminación.

El machismo no nos deja ver las desigualdades. Una despierta y abre los ojos cuando lo estudia. Ve y reconoce la desigualdad entre un hombre y una mujer en cualquier ámbito desde cuestiones aparentemente insignificantes como la distribución de un plato de comida hasta en la educación, la planificación familiar, la salud, vivienda, trabajo. [...] Guatemala es el país donde menos se invierte en educación de las mujeres y en la de las mujeres indígenas (Entrevistada 2 AIM, 2017).

El *continuum de violencia*, en todas sus manifestaciones, fue la expresión patriarcal más mencionada por las mujeres como una de las condicionantes más complejas en las opresiones que viven las mujeres en sus diferentes ciclos de la vida.

Muchas veces no identificamos la violencia. La violencia sexual siempre se ha dado porque piensan que como somos mujeres somos objetos. La violencia psicológica, nos tratan mal, nos descalifican por nuestra apariencia física o por nuestra forma de vestir. Muchas veces las mujeres se quedan calladas. No ponen la denuncia porque tienen miedo a que no les crean. [...] Mientras los hombres siguen violando y sigue la impunidad (Entrevistada 4 AIM, 2017).

b) Racismo. Los discursos y normas legitimadoras de la jerarquización étnico-cultural en las prácticas cotidianas y en las instituciones sociales impactaron de manera contundente en la vida de las mujeres indígenas, tal como lo explicaron las entrevistadas.

De adulta aprendí kaqchikel por mi propio interés. Por la transculturización -vía el internet- y la folckorización de los pueblos indígenas, tanto en la capital como en los pueblos, a las nuevas generaciones les da vergüenza hablarlo. A los varones los fuerzan menos a aprenderlo. En las escuelas enseñan aspectos básicos de kaqchikel, pero no les hablan a los niños. Y los papás no nos preocupamos, es como una barrera por lo que hemos vivido. Le pregunté a mi mamá porque no nos enseñaron desde pequeños. Me contestó que en ese tiempo era el conflicto armado. Mi papá no quería que tuviéramos el acento de nuestro idioma materno, para que no se notara que éramos indígenas y no sufriéramos discriminación (Entrevistada 2 AIM, 2017).

c) Poder económico. Las mujeres señalaron el acaparamiento de la riqueza, como proceso histórico de acumulación de recursos, causante del empobrecimiento de la mayoría de la población particularmente de mujeres indígenas y de conflictos en los espacios organizativos.

Nos involucramos en el Consejo de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL-, porque tiene reconocimiento en muchos espacios a nivel internacional. Entramos cuando se venía a pique. Unas organizaciones participaban y otras ya no. Nos dimos cuenta que era una lucha de poder por dinero (Rosario Noj, grupo focal 2017).

La disputa por el acceso a recursos constituyó otra condicionante en el avance de los movimientos sociales, donde participaron las mujeres alrededor de intereses de transformación social.

d) El conflicto armado interno. Sus efectos, pese a la firma de la paz, siguen impactando en la falta de oportunidades, violencias, rupturas del tejido social e indiferencia a la acción política transformadora.

Las mujeres hemos sufrido históricamente. En el conflicto armado es donde más se vio marcada esa violencia. Siempre he considerado que soy una sobreviviente del conflicto armado porque mi papá fue secuestrado. Si mi mamá no hubiera tenido la mentalidad de ‘tenemos que esforzarnos para tener una vida mejor’, creo estaría trabajando de doméstica, no tuviera estudios y no hubiera conocido a Miriam. [...] Donde vivo hay muy poca participación. Aunque hay muchas profesionales, participan en espacios fuera del pueblo, como la Ministra de Trabajo. Los hombres no llegan porque dicen no tener tiempo para esas cosas ¡qué vaya mi mujer! El asistencialismo de las organizaciones y los partidos políticos provoca que las mujeres lleguen a las reuniones solo si les regalan algo (Entrevistada 2 AIM, 2017)

La comprensión de la imbricación de las opresiones representó para las mujeres un desencadenante en sus búsquedas por enfrentarlas, se convirtió en una necesidad por formar opciones.

No es viable que las mujeres estén bajo el yugo del sistema discriminador, racista y patriarcal. Mi esposo me agredía cada vez que podía y la violencia económica era muy fuerte. Empecé a estudiar estando casada. Estudiando puedo salir adelante, plantarme, alcanzar desarrollo intelectual y psicológico para conocerme a mí misma. Logré una beca en el IGSS y después para la universidad. Cuando empecé a estudiar también me organicé políticamente, como un acto de rebeldía, de defensa a mí misma (Entrevistada 1 AIM, 2017)

a) Acceso al conocimiento. Ingresar en el sistema educativo, ir a la universidad y acceder a formación política significaron para las mujeres una de sus opciones más reiterativas frente a la subordinación y opresión. Esa convicción impulsó a muchas a buscar una beca y a seguir en medio de los desafíos de la precariedad económica, los embarazos, la falta de apoyo familiar y gubernamental. “A mí me costó salir de mi comunidad. Ahora me siento más actualizada sobre mis derechos. Para mí es muy importante la educación, me ayudó a formar mi vida” (Entrevistada 4 AIM, 2017).

El acceso a formación integral amplió las perspectivas de las mujeres y sus elecciones por proyectos de vida basados en la autonomía y una ética trastocadora de los valores consumistas individualistas.

El papel de formadora no solo implica facilitar un taller sino es un contante cuestionar ¿cómo estoy, qué estoy dando? Me ha ayudado a ir construyendo mi propio estilo de vida, buscando ser coherente con el discurso, en la alimentación, mi espiritualidad, las relaciones con mi pareja y familia. Es un gran reto en esta sociedad capitalista (Elizabeth Cabrera, grupo focal 2017)

b) Salir del cautiverio. Las mujeres reafirmaron, en varias ocasiones, sus búsquedas por formarse, como vía para liberarse de la casa, como uno de los principales espacios de su sujeción e invisibilización.

Salir nos permite visibilizar que tenemos derechos, capacidad para analizar y participar. Nos permite indagar más allá de nuestras propias culturas. Sino salimos no nos damos a conocer, esa interacción permite reconocer la intelectualidad de las mujeres. [...] Conocía que hay leyes que protegen los derechos de las mujeres, pero desconocía los instrumentos internacionales. Formarme me ayudó a reconocer el valor del trabajo de las mujeres, que siempre ha estado invisible para la sociedad (Entrevistada 7 AIM, 2017)

Para las mujeres trascender el mundo privado adquirió un sentido político. Ir tras diversas fuentes de conocimiento, salir del silenciamiento y el miedo impuesto que anula para posicionarse como sujetas sociales con capacidades de emancipación.

“Por esa rebeldía interna que una trae ante la imposición, en el primer año de universidad no acepté el abuso de poder de un docente” (Entrevistada 1 AIM, 2017).

El estudio significó una puerta a otros mundos. “En la formación descubrí que una puede permitirme cosas que una piensa muchas veces que no puede hacer, por ejemplo estar embarazada y estudiar e incluso tener derecho a la recreación” (Entrevistada 2 AIM, 2017).

c) Resignificar identidad cultural. Posicionarse como sujetas con derechos desde la autodeterminación étnica simbolizó para muchas mujeres indígenas salir de los márgenes históricamente asignados a ellas.

La universidad es un espacio bastante complicado, hay grupos con criterios diferentes hacia una como indígena. Como mi carrera es de antropología social tocamos muchos temas culturales. Soy la única que lleva su traje, aunque hay otras compañeras indígenas no se identifican como tal. Defiendo las reivindicaciones de la mujer a tener voz y voto en la toma de decisiones. Revindico mi ser como madre, como indígena, mi espacio de opinión y de participación. Aunque a veces no me toman en cuenta, pero saben que no me pueden violentar mis derechos como mujer indígena a usar mi vestimenta o el idioma porque saben que conozco mis derechos (Entrevistada 5 AIM, 2017)

En la medida que las mujeres configuraron su conciencia de género y etnia también avanzó su interés por enfrentar las violencias y exclusiones vividas, convirtiéndose en un camino sin retorno.

3.7.6.2 Toma de decisiones

La formación en género de la Asociación Ixoqib' Miriam perfiló las decisiones de las mujeres para liberarse de situaciones de subordinación, un indicador de sus avances en su autonomía como se detalla a continuación.

a) Autoafirmación para direccionar la propia vida. La formación contribuyó en la estima de las mujeres y en su derecho a decidir asumiendo las implicaciones de sus decisiones para encauzar sus deseos e intereses.

Cuando me separé no denuncié a mi pareja. No le pedí la pensión alimenticia porque igual nunca me apoyó. Consideré que podía salir adelante sola. Con el tiempo decidí volver a unirme. Mi familia me cuestionó porque tengo una hija y porque quedé embarazada cuando estaba en el último año de la carrera. Para mí eso no era un impedimento en mi meta de estudiar (Entrevistada 2 AIM, 2017)

La autoconfianza ganada por las mujeres en la formación en género las reafirmó en pequeñas decisiones en la familia en pos de su acceso a espacios vedados a las mujeres por los mandatos de género.

En la familia hay una mentalidad cuadrada. Sin embargo, nunca pido permiso a mis papás. Solo aviso a donde voy. Al regresar comenté sobre las actividades, para que comprendan que salgo a formarme, conocer temas, personajes e instituciones. Una se vuelve competente. [...] Aprendí a desenvolverme, a concebir mis propios conceptos de lo que son las cosas. Ha significado la fuerza para saber que las mujeres podemos salir adelante, que valemos por lo que somos, por lo que sabemos y hacemos. Me ha tocado decidir entre la formación y la familia. Valoro que tuve apoyo en un momento muy difícil para mí. Eso me mantiene en pie, tengo claro que quiero realmente (Entrevistada 6 AIM, 2017)

b) Reconocimiento entre mujeres para construir identidad política. La formación en género influyó en la (re)construcción de identidades autónomas de las mujeres, nutridas por el pensamiento y accionar de otras mujeres librepensadoras. “Para mí han sido muy enriquecedoras las teorías. Cuando se practican son una forma de vida. Cuando conocí la teoría feminista me llevó a cuestionarme ¿cómo vivo, cómo lo aplico en mi vida?” (Elizabeth Cabrera, grupo focal 2017).

También impulsó la noción de colectividad como fuerza para el liderazgo de las mujeres sustentada en la sororidad. “Vernos como Miriam, sin la rivalidad de yo soy más. Ahí todas somos iguales, aunque unas tienen un nivel académico mayor a otras. Compartimos condiciones comunes por ser mujeres” (Entrevistada 1 AIM, 2017).

Los referentes organizativos resultaron fundamentales para moldear acciones de transformación ante situaciones que las mujeres interpretaron como opresoras -las violencias intrafamiliares, la violencia estructural y la discriminación-; y para alcanzar sueños delineados por el ideal de justicia y equidad.

La formación refuerza los lazos de identidad con la organización. Un claro ejemplo es Elizabeth. Ella estuvo desde los inicios de Miriam. Se fue y se graduó, pero regresó al proceso de formación y después se integró a la comisión de formación. Ahora es la coordinadora nacional del programa. Es la primera mujer indígena en ocupar ese puesto (Rosario Noj, grupo focal 2017)

c) Tomar la palabra para acciones transformadoras. El ejercicio de los derechos a la comunicación promovidos por la formación en género afianzaron en las mujeres su determinación a tomarse la palabra para defender sus derechos, particularmente en la familia, los establecimientos educativos y el trabajo, espacios que marcaron sus experiencias cotidianas.

En la universidad por más exposiciones que una haga, existe timidez por miedo al que dirá el docente o los compañeros. En cambio, la soltura para hablar con seguridad en público, decir mis ideas sin miedo, eso me lo ha dado Miriam porque el proceso es integral. Entonces, en la universidad siempre levantaba la mano porque en Miriam analizábamos el contexto y para los cursos ya sabía un poco más (Entrevistada 2 AIM, 2017).

El acceso a información pública sobre la justicia en casos de violencia contra las mujeres, impulsó a algunas mujeres a denunciar legalmente a sus agresores y en otros a convertirse en acompañantes de otras mujeres en situaciones similares.

Investigar sobre la historia del país, desde fuentes críticas, así como sobre marcos normativos relacionados a los derechos humanos de las mujeres y derechos humanos de las mujeres indígenas permitió a otras mujeres cuestionar a docentes y autoridades visiones colonizadas, sexistas y arbitrarias. “Para el seminario en el colegio tuvimos muchas dificultades. El director prometía cosas y no cumplía. Yo le exigía porque sé cuál es su obligación y cuál es la mía” (Entrevistada 4 AIM, 2017).

Afianzar su libertad de expresión al considerar sus opiniones con igual valor a las de otras personas, legitimadas por las jerarquías sociales, tendió puentes entre ellas y otras voces signadas por el silenciamiento impuesto.

Platico y discuto con algunos licenciados que se identifican con los derechos humanos de los indígenas. Entonces, cuando algunas compañeras de primer ingreso tienen dificultades, las encamino por esa vía para enfrentar la discriminación en la universidad. [...] En mi trabajo estamos organizando un sindicato con las compañeras (Entrevistada 5 AIM, 2017).

La confianza ganada por las mujeres al expresarse en espacios públicos contribuyó en sus habilidades de difusión de sus propuestas, gestión y movilización de alternativas ante las problemática vividas por ellas y sus pares en diversos espacios.

3.7.6.3 Capacidad de negociación para pactar

La formación en género posibilitó a las mujeres fundamentar acuerdos con diferentes actores sociales en favor de cambios para ellas y su entorno.

a) Legitimar el bienestar y derechos propios. Las relaciones de pareja y familiares fueron los territorios de negociaciones vitales más complejas para las mujeres. Defender la integridad de sus propias vidas, desnaturalizar mandatos de género legitimadores de situaciones opresoras y negociaciones consigo mismo para dejar de auto postergarse, conscientes de los costos, llevaron a algunas mujeres a tomar decisiones radicales.

Viví violencia física, psicológica, sexual y económica. Venía de una familia que decía: si te juntas con un hombre tienes que vivir eternamente con él. Mal sin él y peor con él. Pero cuando dije ¡no más violencia! juré en el juzgado que nunca volvería. Para separarme tuve que entregarle todo...hasta mis hijas. Ese fue el pago por mi libertad. Mis hijas sufrieron. La gente me insultó por eso. (Entrevistada 1 AIM, 2017).

Los relatos de las mujeres develaron que para enfrentar las violencias transitaban de un *ceder aplacatorio*, como llama Coria (1996) a la forma de actuar condescendentemente para amordazar los desacuerdos y postergar decisiones para enfrentarlos por temor a las reacciones, a proponerse objetivos de emancipación y sostenerlos.

El intercambio entre mujeres de experiencias de liberación y los elementos teórico-jurídicos sobre derechos humanos abordados en la formación llevaron a las mujeres a salir de la postergación de sus deseos ante el reparto inequitativo de oportunidades en el mundo privado y público. Salir de la culpa por no atender de manera exclusiva las tareas de cuidado del hogar, hijas e hijos menores, sino repartirla entre los miembros de la familia, representó un indicador de sus avances para colocar sus deseos de superación, participación ciudadana e independencia al centro.

b) Lo que no se discute. Los conflictos por sobrellevar simultáneamente las tareas de cuidado con los múltiples roles de las mujeres representaron expresiones de violencias invisibles -sometimientos, dependencias, sumisiones- que convirtieron a las mujeres en 'satélites', es decir que sus vidas las acomodaron para gravitar alrededor de los deseos de otros según Coria (1996). Las vidas de las mujeres pasaron desapercibidas para las personas con quienes convivían cotidianamente. En sus relatos se percibió relaciones de parejas intermitentes y/o ausentes.

Dejaba la comida lista antes de ir a trabajar y llegaba de noche a medio hablar algo con mis hijos. Cuando se dormían me sentaba en la computadora con los trabajos de la universidad. Trabajaba todo el día toda la semana. Los sábados iba al diplomado de Miriam. Mi pareja se fue a Estados Unidos durante el embarazo de mi tercer hijo. Regresó cuando tenía un mes, ahí se dio cuenta de la vida tensa que vivía. Unos meses me ayudó a ver al nene mientras hacía mi informe de práctica. Después se fue otra vez (Entrevistada 2 AIM, 2017).

Las mujeres para conciliar su interés de participar en los diplomados y la atención de sus hijas, hijos, nietos y nietas menores de edad a su cargo optaron por llevarles a los diplomados. De ahí devinieron otros conflictos, entre las necesidades de recreación y atención específica de las y los menores y las necesidades de las mujeres de contar con espacios propios sin interrupciones para sus aprendizajes. Esos conflictos no los abordaron de manera frontal por sentirse en condiciones de desventaja entre sus pares becadas y Miriam.

En algunos casos las mujeres lograron ciertos acuerdos, pero sin que sus interlocutores, particularmente a nivel familiar, asumieran por completo lo pactado. "Como es fin de semana, y no reclamen que no estoy con ustedes, nos vamos a ir juntos. Tu papá los mira mientras juegan, van a la piscina y disfrutan del bosque. Mientras yo participo de la asamblea". Pero al menor llanto del más pequeño, el padre interrumpió a su pareja para que atendiera al niño. Entonces, ella participó de forma intermitente en la actividad (Observación participante, 2016).

Ceder fue el mecanismo más utilizado por las mujeres para enfrentar las diferencias entre las presiones familiares, laborales, estudiantiles y organizativas. La falta de condiciones para alcanzar pactos equitativos, enfrentó a las mujeres a dilemas existenciales ante la imposibilidad de conciliar sus deseos con las demandas del entorno.

c) Los no negociables. Las mujeres al saberse con herramientas genuinas para la negociación las fortaleció en la resolución de conflictos relacionados a sus necesidades prácticas en diferentes ámbitos.

Mi mamá tuvo un accidente. El conocimiento de los diplomados me ayudó analizar las cosas y enfrentarlas para exigir que la aseguradora cumpliera con la recuperación de mi mamá, ante la negligencia de los dueños del transporte público de responsabilizarse por lo sucedido (Entrevistada 6 AIM, 2017).

Las condiciones de género y etnia, como la invisibilización, operan como obstáculos pero también como desencadenante en las negociaciones cotidianas de las mujeres.

Soy agente de cambio en una fundación. Cuando ingresé éramos pocas jóvenes indígenas y me preguntaba constantemente. ¿Dónde están los pueblos indígenas y las mujeres en esa formación? Es una lucha constante en espacios donde a veces no te toman en cuenta. La formación de Miriam y otros espacios me ayudó a fortalecerme e incidir. Logré me dieran un espacio para hablar de género y de mujeres indígenas (Rosario Noj, grupo focal 2017).

Negociar implicó contar con conocimientos objetivos y subjetivos. Saber sobre derechos humanos específicos ofreció a las mujeres seguridad para darse el permiso interno, de defenderlos ante situaciones que en apariencia posibilitan la participación, opinión y decisión pero desdibujados en la práctica por intereses ajenos.

La formación me fortaleció. En mi campo laboral algunas personas creen que porque una es indígena desconoce sobre la violencia contra la mujer o adolescentes y tratan de imponerse. No he permitido eso. Reconozco a la directora de mi trabajo, sin embargo eso no significa que viole los derechos que me corresponden como trabajadora. Hemos debatido y discutido. Al final se dirigen a nosotras como la compañera de psicología, la compañera de trabajo social, las compañeras educadoras porque estamos trabajando por el mismo ideal, los derechos de las niñas y adolescentes. Entonces, tenemos que tener igualdad de trato como mujeres (Entrevistada 5 AIM, 2017).

La criticidad desarrollada en la formación en género aportó a las mujeres elementos para identificar aspectos que no estaban dispuestas a ceder en función de los avances alcanzados en el camino de su empoderamiento.

3.7.6.4 Acceso y control de recursos

Un avance en el ámbito económico del empoderamiento de las mujeres consistió en que nombraron los derechos económicos como inherentes a los derechos humanos de las mujeres. Su ejercicio significó para ellas múltiples desafíos resultantes de la estructura social de exclusión de su contexto y de la realidad del país. La formación les aportó algunas herramientas para analizar esa situación y generar alternativas.

a) Gestión de recursos para la autonomía. La determinación de las mujeres por estudiar como vía para salir de situaciones de marginalidad las llevó a buscar una beca en la Asociación Ixqoqib' Miriam.

Estaba iniciando la universidad cuando me despidieron del trabajo. Había cancelado la matrícula y dije voy a ver cómo le hago para la mensualidad. A los 15 días me confirmaron la beca. ¡Seguiré estudiando! Cuando nos llamaron a los talleres me sentí más fortalecida. Ahí encontré un lugar donde me podía desahogar, relajar, contar con apoyo económico y apoyo emocional con las compañeras. Además de los diplomados y cursos de sanación aprendimos a cuidarnos en la salud y en lo espiritual (Entrevistada 1 AIM, 2017).

La beca de estudio significó para muchas mujeres una puerta de oportunidades a diversos recursos, fortalecer su autoestima y potenciar sus propósitos de superación personal y búsqueda de justicia social.

La organización MTM llevó nuestro caso legal contra mi papá. Me dieron un diplomado sobre igualdad de género. En Miriam entré al programa de apoyo a sobrevivientes de violencia. Tengo beca para estudiar y es el segundo año que recibo apoyo psicológico. Una vez al año hacemos un paseo, así he conocido nuevos lugares. Me abrió a otros espacios. En AMES saqué el curso de promotora de salud. Tengo la oportunidad de auxiliar a otras mujeres orientándolas sobre sus derechos sexuales y reproductivos (Entrevistada 2 AIM, 2017).

Las mujeres resaltaron la gestión de la Asociación Ixqoqib' Miriam ante la cooperación internacional para garantizar todos los recursos necesarios para la formación en género. Muchas de las becadas en algún momento integraron el equipo de trabajo de la asociación, de manera asalariada o voluntaria. Esos espacios ampliaron su red de contactos con actores sociales y opciones de acceso a otras formaciones, otras becas de estudio, pasantías, contactos para empleo, entre otros recursos en medio de los desafíos para cumplir con los compromisos vinculados a la beca.

Eventualmente no hubo transferencia dos o tres meses. Eso afectó mi presupuesto. Además la presión por cumplir con tareas y a veces el diplomado coincidía con invitaciones familiares. Entré en conflicto varias veces. Me motivó a seguir la formación, contar con apoyo para copias o libros y porque me gustan los talleres que facilitamos en diferentes lugares al ver que la gente se queda satisfecha al saber de sus derechos (Entrevistada 5 AIM, 2017).

Las mujeres realizaron múltiples esfuerzos para agenciarse de recursos, con tal de cumplir con las responsabilidades derivadas de la beca de estudios. Algunas pagaron sus colegas para que les cubrieran turnos en el trabajo, negociaron días festivos, días de vacaciones o se quedaron más horas trabajando a cambio de días para cubrir las actividades de la formación en género o las reuniones de la organización. Calificaron esas acciones como “costos y sacrificios para salir adelante” (Observación participante, 2017).

b) Conocimientos para acceder al empleo. Las mujeres abordadas en el estudio coincidieron en afirmar que la formación en género les allanó el camino para transitar de puestos de trabajo en condiciones de vulnerabilidad, como el trabajo, en casa a trabajos en oficinas, organizaciones sociales, dependencias estatales, mecanismos a favor de las mujeres y la institucionalidad de la paz. Aunque en muchos casos fueron empleos temporales, significó para ellas fisuras al imaginario social que las coloca por su condición de género y etnia en posiciones de subalternidad estáticas.

Al ver en mi currículo que tengo diplomados de Miriam, la gente se interesa por conocer mis competencias sobre el manejo de ciertos temas y en ciertas áreas. Eso me abrió puertas laboralmente. Así, cambiamos la mentalidad sobre las mujeres, sobre las mujeres mayas. No somos solo para estar bajo el mando de alguien. Demostramos que somos aptas para tomar decisiones importantes, ocupar puestos públicos y dirigir organizaciones (Entrevistada 6 AIM, 2017).

El tipo de formación ofrecida por la Asociación Ixqib' Miriam respaldada por el aval académico de la universidad público representaron recursos simbólicos valorados socialmente para la gestión de empleo, ascensos y receptividad a propuestas técnicas, profesionales y ciudadanas de las mujeres.

c) Entre la independencia económica y el tiempo para las mujeres. Para las mujeres la ruta paralela profesionalización y formación en género propició su acceso a recursos propios. Así, rompieron relaciones de codependencia, concretaron sus deseos de seguir estudios a nivel de especialización o post grado, mejoraron su situación económica y la de sus familias.

Los avances de las mujeres en su posición social las enfrentó a conflictos en espacios laborales politizados por el clientelismo político, donde las consideraron ‘una amenaza’ por ser conocedoras y defensoras de derechos humanos.

Las narraciones sobre el acceso a los recursos develaron experiencias conflictivas en el *tiempo de las mujeres* (Paredes, 2008). Este postulado del ideario feminista comunitario aspira a que las mujeres cuenten con condiciones para compartir el trabajo doméstico, monetizar y valorar económicamente el trabajo doméstico para que las mujeres cuenten con tiempo para participar en política, estudiar, la maternidad, cuidar de la salud y descansar.

Las observaciones participantes y los relatos de las mujeres abordadas en el estudio confluyeron en que la inversión de tiempo requerido para trasladarse y cumplir con el trabajo y el estudio -como vías para su autonomía económica y social- las sobrecargaron de tareas, limitaron sus posibilidades para el autocuidado, la convivencia familiar y la participación política en sus propios lugares de residencia. El *tiempo para las mujeres*, como recurso fundamental en el empoderamiento de las mujeres y el cuidado de la red de la vida, fue un tema pendiente en la agenda de la formación en género.

3.7.7 Aportes de las experiencias de aprendizaje a la ciudadanía de las mujeres

Para la Asociación Ixqib' Miriam la formación para la ciudadanía de las mujeres pretende "la apropiación y ejercicio de sus derechos específicos y colectivos" (Cabrera & López, 2015, p. 24).

La ciudadanía para las mujeres, consultadas para esta investigación, es una condición adquirida mediante el cumplimiento de requisitos legales habilitadores de derechos vinculados a los procesos electorales.

La ciudadanía es un estado en el que una persona puede ejercer derechos y obligaciones tanto en el espacio público como privado. Significa ser parte de una sociedad donde su voz cuenta y es pieza importante en ese rompecabezas. Somos ciudadanos desde que nacemos y ocupamos un espacio donde tenemos derechos y obligaciones (Entrevistada 6 AIM, 2017).

Las mujeres, tras su paso por la formación en género, (re)configuraron la noción dominante de ciudadanía por la de ejercicio de derechos humanos. En el caso de las mujeres, la ubicaron como un legado de las luchas históricas. Según la entrevistada 1 (AIM, 2017) "los Acuerdos de Paz son referente trascendental para los derechos de las mujeres en Guatemala".

Esa visión requiere, además de los formalismos institucionalizados por el Estado (cumplir 18 años, documento de identificación, empadronamiento y votar), desarrollar *competencias ciudadanas* como identifican Ruiz Silva y Chaux Torres al "conjunto de capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas –integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadanía" (2005, p.32):

- Conocer las leyes para "no infringirlas porque conllevan penas, saber que tengo derechos, exigirlos porque son inalienables y no permitir que me los violenten" (Entrevista 1 AIM, 2017).
- Asumirse "sujeta de derechos, ejercer activamente derechos en lo público y lo privado" (Entrevistada 2 AIM, 2017).
- Capacidades para participar en espacios organizados y para vincularse a la institucionalidad del Estado alrededor de necesidades prácticas e intereses

estratégicos de las personas. Tener voz y voto en espacios deliberativos para poder negociar e incidir en políticas públicas.

Los indicadores enlistados refieren a la ciudadanía activa y ciudadanía diferenciada. Según lo constatado por las mujeres, en la formación, ellas no han gozado de las mismas condiciones que otros sujetos en el proceso de pertenecer a una comunidad política, por fronteras trazadas históricamente por razones de género, etnia y Así, identificaron factores condicionantes de *ciudadanías fantasmas* como denomina Coria (1996) a la declaración de derechos pero sin posibilidades reales de ejercerlos. Por tanto, las mujeres abordadas reivindicaron que sus derechos como mujeres y como indígenas deben formar parte del contenido de la ciudadanía.

3.7.7.1 Reconocimiento

La vivencia de la ciudadanía plena propuesta por Miyares (2004) demanda el reconocimiento social de las mujeres como iguales ante otros. La concreción de ese ideal simbolizó para las mujeres grandes desafíos, como lo rebelaron sus relatos.

a) Autonomía para lograr igualdad. Las mujeres optaron por proyectos de vida, que a pesar de la crítica social, les permitieran ser valoradas como sujetas con igualdad de oportunidades para gozar del ejercicio de derechos.

Soy la hija mayor, me costó cuidar hermanos. Salí de mi casa y mi comunidad por la violencia sexual. Vivo sola, estudio, trabajo. No quiero repetir mi historia familiar. Al principio me veían como ‘una mala mujer’ porque no busqué esposo. Ahora me ven con preocupación porque no tengo un hijo. Soy la única que orienta a mis hermanos cuando tienen algún problema y la única graduada (Entrevista 4 AIM, 2017).

La autonomía representó un desafío permanente para las mujeres en la construcción de su ciudadanía; condicionada por el sistema patriarcal que configura la subjetividad femenina en función de la entrega incondicional, del amar al otro más que a sí misma para ser aceptada (Coria, 1996).

La formación en género influyó en la capacidad de cuestionar esos mandatos. “Algunas compañeras con hijos resultado de la violación, de repente tienen novio, salen un mes y ya se embarazan. ¿Por qué no reaccionaron en el momento si nos han dado información sobre derechos sexuales y reproductivos?” (Entrevistada 4 AIM, 2017).

Salir de esos lugares asignados requirió procesos para apropiarse de su cuerpo, desmontar opresiones internalizadas, promover identidades libres de estereotipos sexistas y eliminar prácticas forjadoras de opresiones. “Algunas cosas han cambiado a nivel familiar como resultado de mi formación unida a una lucha de años. Si mi sobrina quiere un carrito se le compra y si mi sobrino quiere un trastequito también” (Rosario Noj, grupo focal 2017).

Contar con fundamentos para perfilar a las mujeres y a los hombres como sujetos con la misma dignidad, por tanto con igual valor, derechos y obligaciones apalancaron los esfuerzos de las mujeres por provocar cambios en la vida cotidiana. “A mi pareja le dije que yo nunca lavé la ropa ni de mi papá ni de mi hermano. Ambos somos iguales, tenemos las mismas capacidades, ambos salimos a trabajar. Así que, en nuestro hogar el trabajo es compartido” (Elizabeth Cabrera, grupo focal 2017).

El reconocimiento de la otredad también significó un aporte. “Nos han formado para saber que existe diversidad étnica, de género, cultural y social. Implicó cambiar la mentalidad, por ejemplo para no ver la diversidad sexual como algo fuera de lo común sino desde los derechos” (Entrevistada 1 AIM, 2017).

b) Identidad política para promover cambios institucionales. La formación en género aportó herramientas para identificar situaciones limitadoras del ejercicio de derechos en igualdad de condiciones entre mujeres y hombres, en contextos signados por el sexismo y el racismo. En tales circunstancias, las vinculó a dos procesos aglutinadores de fuerzas sociales para incorporar nuevos temas en la agenda pública y provocar cambios normativos en la institucionalidad estatal.

a) El proceso de Reforma Universitaria. Entre 2010 y 2011 la Asociación Ixoqib’ Miriam formó parte de un consorcio con el Colectivo Jade; para promover reformas a la Ley Orgánica de la USAC que impiden o limitan el acceso a las mujeres y hombres mayas a la educación superior pública. “Se logró un espacio para la juventud indígena por medio de la conformación del Movimiento de Estudiantes Mayas (MOVEMAYAS), como parte del ideal de fortalecer la participación de los derechos de los pueblos indígenas en la academia” (Entrevistada 5 AIM, 2017).

En ese marco realizaron una serie de encuentros de formación y reflexión política de jóvenes mayas, garífunas y xincas universitarios en seguimiento a las conclusiones de las Cumbres Indígenas. Entre el grupo de disertantes contaron con mujeres indígenas de Guatemala y Bolivia, reconocidas por sus liderazgos como académicas, activistas de derechos de los pueblos indígenas y por ser pioneras en ocupar cargos públicos de alto nivel y en cargos de elección popular.

b) El proceso de reformas a la Ley Electoral y de Partidos Políticos. Las mujeres refirieron como en los últimos años, la Asociación Ixoqib’ Miriam formó parte una alianza de organizaciones de mujeres y feministas, con representación en las mesas de diálogo entre sociedad civil y el Congreso de la República, para incluir la paridad como mecanismo democratizador del sistema político. Para las mujeres esos procesos son relevantes porque las posicionaron en el imaginario social más allá de los lugares de subalternidad asignados históricamente a las mujeres indígenas. Fueron reconocidas como sujetas de interlocución legítima ante otros actores sociales.

Con esas participaciones Miriam se convirtió en referente para otras organizaciones. Anotar en el currículum que una estuvo ahí también me volvió un referente, un ejemplo para otras jóvenes, porque una es alguien que no solo ha estado en la comunidad sino que ha salido a participar. (Entrevistada 6 AIM, 2017)

La formación aportó en la configuración de las mujeres como ciudadanas a partir de su participación con sus iguales en la democratización de la vida cotidiana y la institucionalidad pública.

3.7.7.2 Elección

A continuación se da cuenta de como el transitar de las mujeres por la formación en género de la Asociación Ixoqib' Miriam canalizó y en otros casos revitalizó su capacidad de elección en lo sociocultural, económico y político en función de sus proyectos de vida y los proyectos colectivos en los que participan.

a) Educación para la emancipación. La formación en género de la Asociación Ixoqib' Miriam aportó a trascender la visión hegemónica capitalista de la educación con el propósito de obtener un título como un medio para la movilidad social.

Las mujeres eligieron el camino de la educación con un sentido liberador de situaciones de marginalidad social, violencias y racismo. Una posibilidad para autorealizarse, salir de círculos de violencia, allanar rutas para su independencia emocional - económica y encarar la interlocución con el Estado como garante de sus derechos.

Mi sueño era graduarme. Lo logré en medio del proceso de búsqueda de justicia por la violencia sexual de mi padre a mi hermana. Soy la primera de mi familia que salió de la comunidad y se gradúa. Es un gran paso para mí y para otras porque soy mujer indígena. ¡Ahora a seguir en la universidad! (Entrevistada 4, AIM 2017).

La formación potenció la capacidad de emitir juicios independientes críticos para la participación deliberante ante el tipo de educación al que están expuestas. Contrastaron datos con sus propias realidades e interpelaron visiones sesgadas sobre la administración de la cosa pública.

La mayoría de docentes son hombres. Algunos consideran innecesarias políticas públicas para los pueblos indígenas porque dicen que los mayas desaparecieron con la conquista española. Yo los cuestioné. Lleve datos del INE. Mencioné a las mujeres en resistencia ante los proyectos extractivos avalados por los gobiernos. Propuse lecturas -que nos dieron en los diplomados- y debates con académicas mayas contemporáneas. Nos estamos organizando con otras compañeras para hacerlo nosotras mismas porque los docentes no aceptan (Observación participante, 2016).

Esos “otros modos de pensar, saber y transformar” generaron opinión y conocimiento desde el lugar donde la historia ha situado a las mujeres indígenas. Experiencias que generan conocimiento valioso pero ocultas por el saber dominante, recalca Cumes (2009, p.15).

En sus relatos las mujeres reiteraron su inquietud permanente por seguir estudiando, especializarse y acceder a diversos espacios de formación política. Los vinculados al feminismo las interpelaron desde lugares de enunciación vedados. “En el diplomado del Grupo de Mujeres Ixchel se abordaban temas que generalmente entre mujeres indígenas no se habla. Ahí la diversidad cultural y sexual era amplia, habían mujeres indígenas, gay, transexuales...” (Rosario Noj, grupo focal 2017).

Aportó a la aspiración de las mujeres a elegir de manera autónoma carrera, ocupaciones, proyectos de vida, espacios de articulación e identidades políticas posibilitadoras del conocimiento y ejercicio de derechos humanos, base de la ciudadanía.

Me identificaba como feminista cuando llegué de Austria a Guatemala. En ese momento no podía explicarlo en base a investigaciones. Con la especialización en género gané firmeza a nivel teórico. Puedo argumentar por ejemplo sobre el patriarcado o el patriarcado global, mediar esos saberes para compartirlo y fundamentar nuestras propuestas como Miriam. No es una cuestión abstracta, es educación para aplicarla a nuestras vidas (Susanne Kummer, grupo focal 2017).

b) Trabajo y corresponsabilidad social. Las mujeres coincidieron en su elección de trabajar en la esfera pública en espacios y modalidades elegidas según sus convicciones, deseos e intereses; combinando su sobrevivencia económica y el compromiso político con la transformación de situaciones de opresión de las mujeres de su entorno. Así, desafiaron concepciones sociales de las relaciones intergeneracionales.

Los primos nos decían a nosotras que estudiáramos hogar y empresa para que cuando tuviéramos nuestra casa supiéramos administrarla. Para que no fuéramos desobligadas. Yo siempre me he rebelado, por eso me identifiqué desde un principio con el trabajo de Miriam. Coincide con mis ideales personales de equidad que se impulsan desde lo social (Jaqueline Lira, entrevista 2017).

Las experiencias y saberes de las mujeres configuraron sus habilidades discursivas y estrategias de intervención alrededor de los derechos humanos de las mujeres, en áreas históricamente desatendidas por los entes públicos responsables de garantizarlos.

El trabajo con AMES terminó. Ahora estoy por mi cuenta, cuando veo a una mujer sin recursos ni educación le platicó: ¿Cuántos hijos tiene? ¿Por qué no planifica? Unas dicen que porque las inyecciones engordan, porque se olvidan de las pastillas o porque el esposo las acusa de andar con otra pareja. Las

oriento: ¿Quién no quiere más hijos? ¿A quién le cuesta darlos a luz, cuidarlos y mantenerlos? Si dice que usted... entonces tiene que decidir sobre su cuerpo. Si su esposo no quiere dejarla ponerse un método, dígame que hay ley que protege a la mujer. Así apoyo a otras (Entrevistada 4 AIM, 2017).

El trabajo remunerado y/o el voluntariado enfrentó a las mujeres al *piso pegajoso* (Universidad de Huelva, 2009); una especie de suelo invisible que imposibilitó su avance en el ámbito laboral por la carga de responsabilidades y cargas afectivas derivadas del cuidado de la familia como destino socialmente asignado a las mujeres. Redundando en las sobrecargas de trabajo doméstico en las mujeres ante la evasión de los hombres por asumir la corresponsabilidad de la economía del cuidado; reforzada por la ausencia de medidas gubernamentales para provocar cambios en la concepción de la distribución sexual del trabajo.

c) Vivir libres de violencia. El modelo educación sanación de la Asociación Ixqib' Miriam impactó en las elecciones de las mujeres por romper círculos de violencia; porque les ofreció elementos para reconocerla, herramientas de empoderamiento y redes de apoyo. “Yo entiendo lo que cuesta salir de la violencia porque lo viví y aprendí a vivir de otra manera” (Entrevistada 3 AIM, 2017). Las mujeres identificaron tres fuentes preponderantes de esa elección: Conocimientos legales, apoyo socio emocional y respaldo institucional en procesos de denuncia.

Esos aspectos delinearon su conciencia de género: Desmontaron mecanismos de naturalización del *continuum de violencias* contra las mujeres, develaron el impacto paralizante y destructor en sus vidas porque condicionaba el ejercicio de sus derechos humanos, afectándolas no solo en lo individual sino al conjunto de las mujeres. Por eso, se convirtió en una elección de vida a nivel personal y organizativo.

d) Valoración cultural de los saberes de las mujeres. Construir *femealogías*, en los procesos de formación en género, propició en las mujeres que reconocieran a otras de sus familias como referentes para reafirmarse, defenderse e inspirarse. “Mi rebeldía por romper con estereotipos de género viene de mi mamá. Ella toda su vida estuvo activa económicamente. Tener un empleo le permitía tiempo y libertad para hacer las cosas que le interesaban” (Susanne Kummer, grupo focal 2017).

Asumirse herederas del legado de mujeres autónomas y librepensadoras (re) configuró en ellas sus elecciones en la vida pública y sus posibilidades para concretarla.

Mi mamá fue alcaldesa auxiliar del cantón donde vivimos. Ella siempre ha sido lideresa. Cuando no hay agua, por ejemplo, ella convoca a la gente para buscar soluciones. Cada vez que le tocaba reunión yo estaba ahí apoyándola, también para hacer escritos. Me pedía mi opinión sobre cómo plantearlos ante el alcalde u otras autoridades. Ella me ayudó cuando me tocó facilitar los talleres con las promotoras comunitarias. Logramos juntar a personas de diferentes cantones. Para mí es ejemplo de determinación. Cuando ella dice que es el momento de poner las bases para hacer algo... ¡lo hacemos! (Entrevistada 2 AIM, 2017).

El *affidamento* (Librería de Milan), esta alianza entre mujeres dispares y diferentes “donde una y otra entran en comunicación para potenciarse en su enfrentamiento con el mundo” (1991, p. 289), posibilitó relaciones valorizantes entre mujeres en la construcción de su identidad política.

El afianzamiento de las mujeres en el manejo de los temas es resultado de procesos de años y de sus experiencias de vida. Cuando hacen las réplicas se dirigen con facilidad y seguridad a otras compañeras, a otros grupos. Tienen habilidad para organizarles, hacen la conexión energética y explican su significado. Las señoras se quedan admiradas, porque las facilitadoras de las promotoras comunitarias son una generación muy joven de mujeres. Miriam es un referente en temas educativos que transforman vidas (Rosario Noj, grupo focal 2017).

Las mujeres resaltaron que la trayectoria especializada en la promoción del derecho a la educación de las mujeres, particularmente de las mujeres indígenas; amplió sus opciones de articulación con otras actrices políticas a nivel nacional e internacional alrededor de agendas reivindicativas de las mujeres y comunidades de reflexión acción política transformadora.

La coordinadora general y la coordinadora del programa de profesionalización irán un mes de gira a dar talleres con diócesis austriacas. Las seleccionó Casa del Mundo después de visitar varias organizaciones dedicadas a la formación y ver las capacidades de sus facilitadoras. Este es un reconocimiento tanto a Miriam como organización y a ellas por sus trayectorias (Susanne Kummer, grupo focal 2017).

La valoración social de los saberes de las mujeres resultó dicotómica. “Nuestra dedicación al estudio y a la formación para mucha gente es una pérdida de tiempo” (Entrevistada 6 AIM, 2017). Pero en otros casos, los grados académicos dieron estatus epistémico a las mujeres, con lo cual desvanecieron la descalificación social a sus elecciones. “Antes me criticaban por no estar siempre en mi casa y dejar a mis hijos. Desde que me gradué de la universidad mis hermanos me consultan sobre situaciones de su trabajo y mis vecinos me consultan sobre proyectos y gestiones municipales” (Entrevistada 2 AIM, 2017).

El aval académico del mecanismo institucional de las mujeres en la universidad pública aportó a las elecciones de las mujeres por incursionar en la administración pública. “Contar con aval del IUMUSAC en los diplomados dio un respaldo a las compañeras aspirantes a un puesto público. Es un impacto para las organizaciones de mujeres porque ya hay compañeras en puestos claves haciendo cambios, representando a las mujeres” (Entrevistada 6 AIM, 2017).

3.7.7.3 Participación

Las mujeres formadas por la Asociación Ixoqib' Miriam expresaron como sus experiencias de aprendizaje les abrieron oportunidades de representación y paridad en lo político, para canalizar demandas de sectores desfavorecidos a los cuales se autoadscriben.

Empecé la universidad antes de la firma de la paz. Después logré la beca en Miriam. En un mismo año gané el privado y saqué la maestría. En ningún momento dejé de participar. Integraba el área de formación política y la comisión de la mujer del partido. Me eligieron como candidata a diputada por lista nacional en casilla 6. Al hacer la trenza, porque estábamos en coalición, me tocó el 14. No importaba ganar o perder, porque trabajamos y soñamos por una Guatemala distinta (Entrevistada 1 AIM, 2017).

La formación en género de la Asociación Ixoqib' Miriam modeló en las mujeres competencias para la participación e interlocución con el Estado.

a) Del acompañamiento a la propuesta política articuladora. Para las mujeres las acciones políticas significativas fueron las movilizaciones en las calles en fechas reivindicativas de los derechos de las mujeres, las intervenciones comunitarias y los análisis de coyuntura. En los años electorales les aportó elementos para identificar los intereses de los actores políticos y posicionar ante ellos demandas de las mujeres y pueblos indígenas. Representó tiempo de debates sobre exclusiones de las mujeres en la política partidista y plantearse estrategias para ejercer su derecho a ser electas.

La vinculación con el movimiento de mujeres indígenas y mecanismos para su avance, creados a partir de los Acuerdos de Paz, allanaron el camino a las mujeres para la (re) interpretación de sus realidades opresivas, soñar con otros mundos posibles y canalizar sus recursos políticos en los siguientes ámbitos:

- Asumir roles de decisión organizativa. La dinámica organizativa de la Asociación Ixoqib' Miriam insertó a las mujeres en prácticas democráticas de ejercicio de los derechos políticos abordados en la formación. Las modalidades más recurrentes mencionadas por las mujeres fueron las asambleas de socias, el proceso electoral de integrantes de la junta directiva, la participación voluntaria en las comisiones de trabajo y la elección de representantes estudiantiles.
- Acuerpar pronunciamientos por la justicia. La lectura crítica del continuum de violencias contra las mujeres las vinculó a espacios para posicionar esas realidades en la agenda pública. Así, resaltaron la participación en conferencias de prensa y foros de exigencia de justicia particularmente en el Caso Sepur Zarco, el primer juicio contra militares y paramilitares acusados de esclavitud sexual y doméstica contra mujeres q'eqchi' durante el conflicto armado interno.
- Reformas legales. Miyares (2004) afirma que la paridad es un rasgo esencial de la democracia desde la perspectiva feminista. Es un derecho para corregir los fallos de

representatividad, su concreción requiere cambios normativos. En tal sentido, la formación en género involucró a las mujeres en acciones del movimiento de mujeres indígenas y el movimiento de mujeres para exigir reformas legales garantes de la participación equitativa de mujeres y hombres de los diferentes pueblos de Guatemala en cargos de elección popular y en la educación superior pública. Constituyó una demanda al Estado para que reconozca identidades históricamente excluidas e incorpore sus demandas en las políticas públicas.

- Auditoría social internacional. Las facilitadoras resaltaron su participación en los debates para la elaboración del Informe Beijing+20 en articulación con organizaciones de mujeres y feministas de sociedad civil, mecanismos estatales y el IUMUSAC. Según ellas, ese espacio lo lograron gracias al reconocimiento que gozan por su trayectorias de formación en género desde la Asociación Ixoqib' Miriam.

- Red de promotoras por una vida plena. Figuró como el espacio de participación y construcción de ciudadanía más simbólica para las mujeres. "A partir del diplomado de promotoras surgió el liderazgo de cada una. Al principio éramos un poco pasivas, pero a partir de ahí nos tocó identificar organizaciones locales, convocar a grupos de mujeres y coordinar talleres" (Entrevistada 4 AIM, 2017).

La Red se configuró de un planteamiento conjunto entre la Asociación Ixoqib' Miriam y la Defensoría de la Mujer Indígena durante el diplomado del 2014, como propuesta política para abordar, prevenir y enfrentar la violencia que viven las mujeres como mecanismo patriarcal que posiciona a las mujeres como subalternas y excluidas.

La experiencia de interlocución con mujeres en contextos de marginalidad y resistencias similares, a la vez con particularidades propias, amplió sus miradas sobre los engranajes de los sistemas de poder. "El lugar en la sociedad es un lugar de conocimiento", como afirma Cumes (2012, p.13), de interrogantes movilizadoras, por ejemplo "¿cómo defendemos nuestras comunidades ante los efectos de los proyectos mineros?" (Entrevistada 4 AIM, 2017). Conocimiento situado para la participación activa transformadora, desde lo próximo ante amenazas globales a la sostenibilidad de la vida, en función de los recursos simbólicos con que las mujeres contaron según su diversidad, trayectorias y niveles educativos.

b) Cargos en la administración pública. De trascendente calificaron las mujeres la participación de algunas egresadas de la formación en género en la institucionalidad surgida en el marco de los Acuerdos de Paz: la Secretaría Presidencial de la Mujer, la Defensoría de la Mujer Indígena, el Consejo Nacional de los Acuerdos de Paz y el Programa Nacional de Resarcimiento.

Significó un indicador de superación personal e indicador de avances de la estrategia de la Asociación Ixoqib' Miriam por articular fuerza política a favor de sus propuestas en materia de educación y justicia para las mujeres en áreas como la auditoría social, políticas públicas, reformas legales, mecanismos de restitución de derechos y de participación ciudadana para las mujeres y los pueblos indígenas.

c) Cargos de elección comunitaria, partidista y elección popular. La incursión de las mujeres en procesos electorales simbolizó un avance relevante de su participación ciudadana.

Las compañeras se han empoderado de sus derechos y los han exigido. Por ejemplo Francisca Pú es alcaldesa de la 29 de diciembre, en Chimaltenango, una comunidad de retornados y desmovilizados por el conflicto armado interno. Otras compañeras son representantes de sus organizaciones y sus comunidades (Rosario Noj, grupo focal 2017).

A algunas mujeres las eligieron para la secretaría departamental de agrupaciones políticas, otras fueron postuladas como diputadas distritales y al PARLACEN por partidos de izquierda. Aunque las nominaron en posiciones con pocas o ninguna posibilidades de ganar, calificaron estos hechos como “una oportunidad no solo para ellas sino para las mujeres” (Entrevistada 6 AIM, 2017).

Ellas representaron la excepción a la regla porque, según sus propios análisis, las mujeres participan históricamente en política partidista en condiciones de desigualdad ante los hombres resultado del clientelismo político, el machismo, el racismo, las violencias y la marginación a las que son sometidas cuando se niegan a ser parte de la corrupción electoral.

La formación universitaria y en género de las mujeres contribuyó en su incursión en la participación política partidista. Pero, también las limitó porque les demandó tiempo extra de sus responsabilidades familiares, los estudios y la sobrevivencia.

3.7.7.4 Distribución de riqueza

La concreción del ideal de ciudadanía plena tiene un correlato directo en la distribución igualitaria de la riqueza según Miyares (2004). Al respecto, la formación en género dio algunos aportes según lo expresaron las mujeres involucrados en los procesos.

a) Ocupaciones con prestigio social versus trabajo digno. Las mujeres coincidieron en que a partir de su participación en la formación de la Asociación Ixoqib’ Miriam sus posibilidades de dedicarse a ocupaciones valoradas socialmente se ampliaron. Resaltaron los campos de la educación, la salud, la organización comunitaria, la investigación, la gestión de proyectos y la administración pública.

Contar con ingresos propios permitió a las mujeres enfrentar precariedades económicas, acentuadas por su origen rural y urbano marginal. Sin embargo, esos logros no fueron sostenidos derivado de la precarización laboral caracterizada por trámites engorrosos y onerosos para la contratación, ambientes de trabajo hostiles por el clientelismo político, contratos temporales, extensas jornadas con remuneraciones bajas, falta de prestaciones laborales, falta de seguridad social y pagos atrasados. Los factores anteriores impactaron en la estabilidad económica, psicosocial y los proyectos de vida de las mujeres.

b) Más trabajo para las mujeres menos programas de desarrollo. En la medida que las mujeres avanzaron en su formación en género y profesionalización también aumentó la demanda de tiempo y energía que debían dedicar a la sobrevivencia propia y familiar así como al compromiso de formar a otras mujeres.

En la comunidad donde facilitamos los talleres trabajamos con mujeres indígenas y mestizas, lideresas comunitarias en COCODES y concejales de la municipalidad. Algunas tenían grupos de mujeres elaborando champús, generando recursos para las mujeres y cada quince días formándose en temas de derechos. Las mujeres de 50-60 años compartían sobre prácticas culturales de nuestros abuelos y abuelas con las actuales (Entrevistada 5 AIM, 2017).

Las lógicas del capitalismo neoliberal extractivista, las democracias liberales y la cooperación internacional para concretar sus intereses impulsan estrategias para contar con mujeres emprendedoras exitosas, beneficiarias productivas -con capacidad de reeditar la inversión hecha en ellas- y ciudadanas comprometidas con las necesidades de sus familias, comunidades y el país.

Cuando hice mis prácticas incidí en los derechos de las mujeres. Se animaron hacer su proyecto. Gestionamos semillas, talleres sobre siembra y un terreno con el COCODE. Al principio costo porque criticaban a las mujeres. Decían que por ir al proyecto abandonarían la casa. Poco a poco las dejaron trabajar. Yo salía temprano al trabajo, después iba a la práctica, por la noche hacía los trabajos de la universidad. Los domingos me tocaba llevar a mis hijos conmigo al diplomado (Entrevistada 2 AIM, 2017).

Esas exigencias redundaron en más trabajo para las mujeres involucradas en la formación en género y en las mujeres de su red de apoyo (madres, hermanas, tías, abuelas, hijas). Sus dobles y triples jornadas de trabajo reproductivo, productivo y de proyección social no fueron acompañados por programas gubernamentales de desarrollo; con beneficios directos para compensar las desigualdades de los sectores sociales de los que provienen y en los cuales construyen la red de la vida.

3.7.8 En perspectiva

“La formación de Miriam nos facilita conocimiento y herramientas para profundizar en nuestras raíces, fortalecer nuestro derecho a la cultura y los derechos de las mujeres indígenas, cambiar estereotipos sobre nosotras, pronunciarnos y ser parte activa en la toma de decisiones”.

María Chipel

La solidaridad internacional de las mujeres durante la negociación de la paz en Guatemala influyó en el surgimiento de la propuesta pedagógica de la Asociación Ixqib' Miriam. Los compromisos específicos a favor de los derechos humanos de las mujeres y particularmente de las mujeres indígenas incluidos en los Acuerdos de Paz moldearon su desarrollo.

La Asociación Ixoqib' Miriam optó por la promoción intelectual de las mujeres, particularmente indígenas, para lograr su reconocimiento social como sujetas sociales y como sujetas políticas.

En consecuencia, trazó una ruta de apoyo a la profesionalización de las mujeres y su formación en capacidades de incidencia política desde organizaciones sociales y los mecanismos de participación ciudadana en el avance de la agenda de las mujeres creados post Acuerdos de Paz. Así desafió el lugar de marginalidad asignado a las mujeres por su condición de género, étnica y de clase.

Tabla 54 Asociación Ixoqib' Miriam

Relación entre Acuerdos de Paz y contenidos de sus procesos de formación 1996-2017

Eje	Temáticas
Mecanismos institucionales	Participación ciudadana e incidencia política en favor de una vida plena
Leyes, políticas y planes	
Derechos sociales y económicos	Género, investigación e interculturalidad
Derechos políticos	Construcción de identidad política de las mujeres desde la perspectiva de las mujeres indígenas
Derecho a vivir sin violencia	Prevención de violencia de género desde derechos de mujeres mayas, garífunas y xincas Bienestar y sanación de las mujeres como estrategia prevención de violencia
Acceso a justicia y resarcimiento	Gestión de la convivencia para una vida libre de violencia y racismo

Fuente: Elaboración propia en base a diseños curriculares (Asociación Ixoqib' Miriam 2011-2017).

El objetivo político de la Asociación Ixoqib' Miriam fue empoderar a mujeres por medio de la educación, para que contaran con capacidades de influir en la transformación del Estado a favor de la justicia social, la equidad de género y la vida plena.

En los primeros años de vigencia de los Acuerdos de Paz la Asociación Ixoqib' Miriam formó a las mujeres para reafirmar su conciencia de género y étnica alrededor de la agenda de compromisos a favor de los derechos de las mujeres y los pueblos indígenas. A partir del 2011 focalizó los procesos en ejes relacionados al derecho de las mujeres a vivir libres de violencia y autoidentificó su propuesta pedagógica como *formación en género*.

Fundamentó su discurso desde cuatro perspectivas. Para el análisis de la situación, posición y condición de las mujeres recurrió al análisis de género. Sustentó las reivindicaciones de derechos en categorías creadas por los feminismos de la igualdad, particularmente el institucional para fundamentar el derecho de las mujeres en el espacio público y su participación en el ámbito político. El lugar de enunciación de las mujeres estuvo estrechamente vinculado a su pertenencia a la comunidad, en el sentido planteado por feminismos comunitarios de países andinos.

De la psicopedagogía incorporó elementos del aprendizaje significativo, las inteligencias múltiples y la mediación pedagógica. Retomó de los paradigmas educativos el constructivismo. Su enfoque de sanación combinó elementos del pensamiento occidental, como la inteligencia emocional, las necesidades humanas esenciales y los centros de energía; y de la cosmovisión maya de la cual retomó conocimientos integrados en el calendario ritual conocido como el Cholq'ij.

En la propuesta pedagógica de la Asociación Ixoqib' Miriam confluyó la visión crítica de la educación popular orientada a la transformación liberadora de sujetos oprimidos; las claves epistemológicas de la pedagogía feminista destinadas a develar la vida las mujeres y estrategias de pedagogías decoloniales, como la recuperación de saberes ancestrales y memorias ocultas como vías de resignificación de las raíces culturales de las mujeres así como sus luchas de resistencia vinculadas a los pueblos indígenas.

Los contenidos de aprendizaje giraron alrededor de la identidad indígena de las mujeres, la (re) construcción de los proyectos de vida de las mujeres en contextos atravesados por las violencias, la exclusión y el racismo, los marcos legales garantes de derechos de las mujeres, los mecanismos de interlocución entre sociedad civil e institucionalidad pública y la participación ciudadana.

Las experiencias de aprendizaje derivadas de la formación en género de la Asociación Ixoqib' Miriam aportó en el empoderamiento de las mujeres en varios aspectos. Ubicaron las raíces de su condición de subordinación en la cultura patriarcal, el racismo, las desigualdades económicas exacerbadas por el continuum de violencias en sus vidas y los efectos del conflicto armado interno.

El modelo educación-sanación afianzó sus decisiones de emanciparse, para salir de círculos de violencias, canalizar sus deseos de autorealización, independencia económica, valoración de sus conocimientos como mujeres y a representar sus intereses con voz propia en el espacio público.

Visualizaron en el acceso a diversas fuentes de conocimiento una vía para autoafirmarse, (re) direccionar sus vidas, configurar su identidad de mujeres y de mujeres indígenas como una identidad política que les permitiese reconocimiento como sujetas con igualdad de derechos e interlocutoras válidas en el espacio público. Así, contaron con argumentos y herramientas para negociar alrededor del ejercicio de derechos que les proporcionen bienestar, autonomía e independencia económica.

Las experiencias de formación en género potenciaron su ciudadanía. Aportó en la noción de las mujeres para asumirse como sujetas de derechos derivada de su conocimiento sobre los derechos específicos de las mujeres indígenas, lo que influyó en el ejercicio de su derecho a la identidad cultural y a que consideraran como derechos el ser feliz y la recreación. Entre los derechos sociales las mujeres resaltaron la educación y la participación en espacios de toma de decisión como vías para acceder en condiciones de igualdad a recursos simbólicos - materiales que les permitiesen una vida digna. Los derechos sexuales y reproductivos pasaron casi desapercibidos en su discurso explícito, en tanto el derecho a vivir libres de violencia resultó el más mencionado.

Potenció las habilidades de liderazgo de las mujeres para acompañar, en diversos ámbitos y niveles de influencia, propuestas articuladoras de interlocución entre sociedad civil y la institucionalidad estatal a favor de los derechos de las mujeres y los pueblos indígenas.

Los ideales de igualdad y libertad llevaron a algunas mujeres a postularse a cargos de elección popular, a ejercer cargos de decisión en organizaciones sociales y a nivel así como a ocupar puestos en la administración pública. Desde ahí evidenciaron sus vivencias de ciudadanía defectiva, porque el Estado no las reconoce ni genera condiciones para el ejercicio de sus derechos en función de su identidad como mujeres y desde la diversidad de sus identidades culturales. Por tanto, desde la participación activa en el espacio público plantearon rutas para incidir en la institucionalidad garantes de sus derechos desde la perspectiva de una ciudadanía diferenciada con perspectiva de género y etnia.

El tipo de propuesta pedagógica de la Asociación Ixqib' Miriam, forma parte de lo que nombró como el Modelo estratégico para la promoción de una vida plena libre de racismo y violencia de género, vinculó las experiencias de las mujeres a sujetos sociales emergentes en el contexto post Acuerdos de Paz por medio de cuatro vías:

- a) Encuentros de formación y reflexión política. Realizados con jóvenes mujeres y hombres mayas, garífunas y xincas estudiantes a nivel universitario sobre su derecho a ingresar en la educación superior pública y el reconocimiento a su agenda reivindicativa en el proceso de reforma educativa de la USAC. Ese espacio propició la interlocución entre instancias otorgantes de becas de estudio a población joven indígena, la conformación del Movimiento de Estudiantes Mayas (MOVEMAYAS) y la publicación Experiencia del movimiento de estudiantes mayas en el proceso de reforma universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala: 2010 – 2012.
- b) Investigaciones. Algunas mujeres durante los procesos de formación en género optaron por realizar sus tesis de licenciatura sobre la situación, posición y condición de las mujeres indígenas y algunas egresadas realizaron sus tesinas de la especialización en estudios de género, ofrecida por la FUNGUA y UNAM, en relación a temas sobre mujeres indígenas y educación superior. De esa manera, incorporaron en la academia temáticas marginadas relacionadas a sus propias experiencias de vida.
- c) Red de promotoras por una vida plena. Conformada por mujeres becadas de la Asociación Ixqib' Miriam, mujeres comunitarias y mujeres de diversas organizaciones alrededor de talleres orientados a la prevención de violencia de género.
- d) Innovaciones educativas. Los aprendizajes desarrollados durante los diplomados con las becas universitarias constituyeron el marco de referencia para la creación del Cuaderno de formación incidencia y participación política para la promoción de una vida plena de las mujeres, libre de violencia y racismo. El documento contiene el discurso orientador de ese espacio de formación organizado en cuatro capítulos mediados en su contenido y forma: Una mirada hacia nuestro interior, espacios de

participación ciudadana desde lo local a lo nacional, liderazgo de las mujeres y mujeres indígenas, la comunicación e incidencia desde lo local.

Las mujeres en función de sus experiencias educativas visualizaron tres áreas para fortalecer la propuesta pedagógica: Sistematizar de manera participativa la trayectoria de sus diplomados; producir materiales audiovisuales con soporte digital mediados pedagógicamente como recursos de apoyo a los talleres de formación de la Red de promotoras comunitarias e incorporar la capacitación técnico laboral para el emprendimiento económico.

En el Plan Estratégico 2016-2020 de la Asociación Ixoqib' Miriam pretende formar a madres, padres y parejas de las mujeres participantes en los procesos de formación enfocados en la construcción de roles igualitarios de género y para mejorar las relaciones familiares; especializar en género a becadas indígenas abogadas para postularse a cargos en el sistema de justicia e incidir en políticas públicas para la incorporación de derechos y conocimientos de las mujeres de los pueblos mayas, garífuna y xinca. Además, para articular su propuesta de un modelo de justicia reparadora y transformadora para las mujeres, en los procesos de restitución de derechos para las mujeres exigidos a la institucionalidad del Estado.

La propuesta pedagógica de la Asociación Ixoqib' Miriam se caracterizó por promover en mujeres indígenas marginalizadas sus potencialidades para el ejercicio de la ciudadanía activa por medio de un modelo articulador de profesionalización, sanación, formación en género y acciones de incidencia política a favor de sus derechos humanos.

3.8 Perfilando una pedagogía orientada a la formación política desde las mujeres

Este apartado caracteriza y compara los rasgos distintivos de propuestas pedagógicas críticas creadas por mujeres y feministas vinculadas a organizaciones sociales, desarrolladas con mujeres marginales en contextos multiculturales desde la educación no formal en el contexto post Acuerdos de Paz. Incorpora las voces de expertas en razón de sus vínculos históricos con esas propuestas: “Me veo como producto de esos procesos. La experiencia que tenemos deviene de nuestra participación en muchas y diversas escuelas de formación política” (Dina Mazariegos, grupo de discusión 2017). Además, por sus calidades académicas, especialidad en estudios de género y feminismos, investigaciones y sus trayectorias en la construcción de la ciudadanía de las mujeres.

3.8.1 La Agenda de la Paz y las propuestas pedagógicas críticas de las mujeres

Dos escenarios surgidos post Acuerdos de Paz en Guatemala influyeron en el modelado de propuestas pedagógicas de mujeres vinculadas al pensamiento feminista y de izquierda involucradas en organizaciones sociales. En otros casos, fortaleció iniciativas surgidas durante el conflicto armado interno y durante el proceso de negociación de la paz.

3.8.1.1 La firma de la paz. Escenario esperanzador

Los 28 compromisos a favor de las mujeres contemplados en los Acuerdos de Paz, “producto de la capacidad de movilización, propuesta y tensión que llevaron las mujeres a los espacios de decisión del proceso” (Patricia Castillo, grupo de discusión 2017), arrancaron con un marco esperanzador, según lo establecido en el primer cronograma de implementación (1998-2000). Esa agenda permeo la incidencia política de mujeres en organizaciones sociales y en el ideario de sus propuestas pedagógicas.

a) Mujeres y pueblos indígenas como sujetos sociales. La inclusión de compromisos específicos a favor de los derechos humanos de las mujeres, los pueblos indígenas, mujeres mayas, garífunas y xincas influyó en la visibilización de sus realidades de marginación y opresión, sus demandas por reconocimiento como sujetos sociales y en la conformación de diversos espacios organizativos. Las propuestas pedagógicas partieron de esa referencia en el diseño de la formación de mujeres, considerando su diversidad étnica, como sujetas políticas.

b) Vínculos entre educación y ciudadanía. Dos Acuerdos de Paz (AIDPI y AFPCSD) resaltaron la necesidad de formar en derechos humanos a las mujeres a nivel nacional —enfaticó en las mujeres indígenas— como medio para su participación en espacios de toma de decisión. Las organizaciones sociales estudiadas asumieron ese desafío en sus propuestas pedagógicas por su cercanía con esas poblaciones.

c) El avance de los estudios de género y feminismos. Las diversas iniciativas de mujeres universitarias impulsadas desde mediados de los 80's, desde mecanismos regionales y de cooperación internacional, influyeron en la creación de espacios para la formación académica de mujeres sobre estudios de género y feminismos.

En 1997 inició el curso teoría de género en el currículo de la carrera de trabajo social de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) y el diplomado de especialización en estudios de género de la Fundación Guatemala. La primera promoción contó con el aval académico de la Universidad Rafael Landívar, posteriormente les avaló el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, de la Universidad Nacional Autónoma de México, durante 19 promociones ininterrumpidas. En 1999 la Escuela de Historia de la USAC ofreció el curso optativo de antropología. En 2000 la Universidad Rafael Landívar integró al programa de estudio de la carrera de comunicación el curso de género y comunicación. En 2003 egresó de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) la primera promoción del diplomado de estudios de género y desarrollo (Monzón, 2018).

Estos espacios formaron, desde los feminismos de la igualdad, a mujeres ubicadas en organizaciones sociales, la institucionalidad pública y proyectos de cooperación vinculados a la implementación de los compromisos de los Acuerdos de Paz a favor de las mujeres y los pueblos indígenas. Este núcleo permeo los imaginarios y accionar político del movimiento de mujeres y feminista. Sus marcos teóricos y metodológicos fueron nodales en la interpretación e intervención del nuevo escenario socio político y en las propuestas pedagógicas objeto de este estudio.

d) Creación institucionalidad de las mujeres. Demandó de las mujeres conocimientos sobre el funcionamiento del Estado, marcos jurídicos y las dinámicas para incidir políticamente desde la institucionalidad en calidad de funcionarias y servidoras públicas y desde su calidad de ciudadanas. La creación del mecanismo de las mujeres en la USAC, creado con el impulso de mujeres universitarias de la universidad pública y del movimiento de mujeres y feministas, tejió puentes para el aval académico de las propuestas pedagógicas analizadas.

e) Mecanismos de participación ciudadana. La creación del Sistema de Consejos de Desarrollo Urbano y Rural y la aprobación de leyes de descentralización requirió de las mujeres conocimientos sobre los marcos garantes de sus derechos, y estrategias de interlocución alrededor de políticas públicas. Evidenció la necesidad de acceder y resignificar referentes teórico metodológicos para posicionar y fundamentar los intereses estratégicos y propuestas de las mujeres.

f) La justicia transicional. Organizaciones de mujeres y feministas en organizaciones sociales acuerparon procesos de justicia ante casos de violencia sexual contra mujeres indígenas en condiciones de marginalidad, cometidos durante el conflicto armado interno. Estas actoras y su experiencia influyeron en nuevas rutas de aprendizaje político para las mujeres.

3.8.1.2 Reconfiguración de opresiones. Escenario de crisis

Este apartado refiere a los escenarios vinculados a los procesos de formación analizados. El punto de partida remite a como paulatinamente la agenda de la paz fue diluyéndose ante las presiones de los intereses del capital transnacional aliados con la burguesía, el avance de políticas neoliberales, gobiernos encabezados por ex militares y gobiernos civiles respaldados por sus estructuras. Los efectos de este nuevo escenario influyeron en los énfasis y horizontes políticos de las propuestas pedagógicas críticas creadas por mujeres en organizaciones sociales.

a) Ataques al sistema democrático. El debilitamiento generalizado de la institucionalidad pública y particularmente de la institucionalidad de la paz trastocó la incipiente institucionalidad para el avance de las mujeres. Redujeron sus presupuestos, bloquearon la participación del movimiento de mujeres y feministas en la elección de sus representantes, los partidos de turno en el gobierno cooptaron los mecanismos de participación ciudadana, reestructuraron servicios públicos con fines clientelares electorales. Desmantelaron estructuras organizativas y debilitaron procesos de interlocución alrededor de sus derechos humanos.

El sistema educativo sufrió modificaciones para servir a las lógicas del mercado. Un alto porcentaje de mujeres indígenas y rurales es analfabeta y monolingüe en idiomas mayas. Aumentó la cantidad de población en edad escolar fuera del sistema educativo. En el nivel primario casi se alcanzó la paridad entre mujeres y hombres. La cantidad de mujeres en las aulas disminuyó drásticamente a partir del nivel básico -centralizada en manos privadas – hasta la educación superior.

Eliminaron la carrera de magisterio. Trasladando la formación docente a la universidad, reduciendo drásticamente una de las opciones profesionales y laborales históricamente más accesibles a las mujeres de las más diversas condiciones y semillero de sus liderazgos políticos.

b) Extractivismo y precarización de la vida. Conforme avanzó el neoliberalismo desapareció el Estado garante de derechos. La introducción de nuevos monocultivos expansivos, megaproyectos hidroeléctricos y mineros complejizaron la conflictividad social, aceleraron el deterioro de los recursos naturales, desalojaron a miles de personas en territorios de mayoría indígena. Aumentó la pobreza, pobreza extrema, la descampesinización, migración, el crimen organizado, la trata de personas y la feminización de la pobreza (Yagenova & Méndez, 2004; Mendia Azkue & Guzmán Orellana, 2012).

Creció la criminalización y judicialización de defensoras y defensores de derechos humanos impactando las posibilidades de articulación popular beligerante. La revelación de casos de corrupción de alto impacto protagonizados por mandatarios y funcionarios públicos provocó la masiva indignación ciudadana y avizó destellos de reactivación de la participación ciudadana.

La crisis económica aunada al debilitamiento del Estado provocó retrocesos dramáticos en el ejercicio y respeto a los derechos humanos.

c) Refuncionalización del patriarcado y educación. En la medida que las mujeres incursionaron en el espacio público también aumentaron los femicidios y otras formas de violencia contra las mujeres.

El aumento de uniones tempranas y de embarazos en edades cada vez más tempranas (desde 10 años) develó como el *continuum de las violencias* en niñas y adolescentes trunca sus proyectos de vida. Uno de los primeros derechos vulnerados en esas situaciones fue la interrupción de la educación, lo que influyó en desprotección a salud, empleo precario, aumento de horas dedicadas al trabajo de cuidado, expropiación del cuerpo y limitación a la participación socio política (FLACSO, UNFPA y Ministerio de Salud Pública, 2015).

“Hablar de sexualidad es transgresor. Por eso las iglesias apelan a la subjetividad con temas como el aborto para mantener la hegemonía desde la educación. Un espacio en permanente disputa de sentido cultural e ideológico” recalcó Ana Silvia Monzón (entrevista 2016).

La masculinidad hegemónica (FLACSO y UNFPA, 2018) resguardada por instituciones tradicionales contrarrestaron esfuerzos por educación integral en sexualidad e iniciativas de ley como la para la Protección Integral, Acceso a la Justicia, Reparación Digna y Transformadora a las Niñas y las Adolescentes, Víctimas de violencia sexual, explotación sexual y trata de personas.

Para Patricia Castillo (grupo de discusión, 2017) los partidos políticos en el poder cooptaron a las mujeres formadas para constituir nuevas agrupaciones de mujeres y acapararon recursos. Así dejaron sin posibilidades de consolidación a muchos proyectos político educativos críticos.

Los proyectos de cooperación internacional requirieron cada vez más resultados cuantificables, dejando sin valor situaciones como el que una mujer rompiera el silencio ante la violencia vivida o lograra retomar sus estudios. En consecuencia, sus exigencias cargaron a las mujeres de nuevas responsabilidades. Por ejemplo, en proyectos de formación política, como parte de los requerimientos para contar con un diploma avalado académicamente, pidieron a las mujeres a formar a otras mujeres e incluso formar a hombres para eliminar la violencia que ejercen contra ellas. “Desde esa visión el género despolitiza al feminismo” (Dina Mazariegos, grupo de discusión 2017).

Walda Barrios (grupo de expertas 2017) recalcó como “estamos en una estructura patriarcal donde la meritocracia importa. Entonces, empezamos a querer volver académica la formación política”.

Guisela López (grupo de discusión 2017) visibilizó la mercantilización de los estudios de género por sectores de poder, los cuales se apropiaron de su discurso y lo refuncionalizaron. Ese fue el caso de algunas instancias universitarias y sociales que recibieron pago por formar a funcionariado público pero sin visión política crítica ni sustento académico especializado; sino como medio para generar estatus y espacios laborales. En nombre del *género* fueron expropiados recursos económicos, simbólicos y políticos de las mujeres y reconcentrados en actores con poderes hegemónicos.

3.8.2 Particularidades y aspectos comunes de propuestas pedagógicas tipo

Para este estudio se seleccionó la propuesta pedagógica de la Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas, la Fundación Guillermo Toriello y la Asociación Ixqib' Miriam. Los tres casos se compararon desde las dimensiones del acto educativo: fines, contexto, sujetos, contenido y método (Suárez Días, 2002). Son referentes por su larga data, articulación con agendas de movimientos sociales, fundamentos críticos, vinculación a los Acuerdos de Paz y capacidad de modelar procesos de formación protagonizados por mujeres marginales en contextos multiculturales alternativos a la educación dominante.

UNAMG autodefinida como organización feminista y de izquierda cuenta con más de tres décadas de experiencia en formación política con mujeres. Suman dos décadas de experiencia en ese ámbito FGT y la Asociación Ixqib' Miriam. La primera organización surgió del Acuerdo bases para la incorporación de la URNG a la legalidad vinculada a movimientos de izquierda. La segunda se autoidentifica como organización de mujeres indígenas con visión intercultural.

Las tres organizaciones iniciaron con acciones educativas aisladas que, con el tiempo adoptaron modalidades estructuradas sustentadas en la teoría de género.

3.8.2.1 Las sociedades aspiradas y las opciones educativas

Las propuestas pedagógicas coincidieron en su aspiración de transformación de los sistemas opresores para construir sociedades con justicia social y emancipación para las mujeres. En tal sentido, optó por la educación desde su potencial liberador, cuestionador, crítico, sin conocimientos ni sujetos cognoscentes jerarquizados.

Toda organización social, todo movimiento social necesita formar política e ideológicamente. Eso no lo da el sistema formal patriarcal reproductor de todos los mecanismos sociales de poder. En ese proceso las mujeres van construyendo un discurso y una forma alternativa, por medio de procesos para ir generando su membresía (Ana Silvia Monzón, entrevista 2016).

En ese horizonte FGT posicionó a las mujeres y los pueblos indígenas como sujetos sociales, en un horizonte democrático sin racismo sin sexismo con posibilidades de defender sus tierras y territorios.

AIM por su parte delineó su horizonte en la igualdad de derechos y oportunidades para las mujeres. UNAMG lo perfiló en la emancipación y ciudadanía de las mujeres en estructura sociales sin opresiones.

En concordancia con esos modelos de sociedad, estas organizaciones entendieron la educación desde sentidos alternativos a los sistemas hegemónicos. FGT y UNAMG conceptualizó la educación como derecho humano, estrategia política e ideológica orientada a transformaciones sociales. Así desmontó la neutralidad de la educación porque la evidenció como territorio en disputa por poderes antagónicos. MIRIAM ubicó la educación como medio para alcanzar el empoderamiento, liderazgo y participación de las mujeres en espacios de toma de decisiones.

La FGT enfatizó en la autonomía tanto de las personas como de los pueblos y las alianzas políticas entre mujeres como condicionantes para la democracia participativa. Por su parte UNAMG recalcó en la laicidad, la resistencia ante las opresiones y la noción de que lo personal es político; para colocar como asunto de interés social las reivindicaciones de las mujeres alrededor del cuerpo y el ámbito privado. Al respecto, MIRIAM recuperó la alegría desde su sentido liberador, la dualidad y colectividad como valores de la cosmovisión maya.

Las tres organizaciones sustentaron su accionar educativo en una ética mediada por la equidad de género y la igualdad de derechos considerando los intereses de las mujeres y sus pueblos de auto adscripción. Además, por la solidaridad, en el sentido planteado por Coria (1996) construcciones sociales oxigenantes porque están basadas en la paridad en lugar de privilegios; y la *sororidad*, entendida como hermandad entre mujeres surgida de su reconocimiento como pares para aliarse en post de cambios ante sus realidades de opresión (Lagarde, 2006). Entonces, esos planteamientos desde lo educativo resultaron en contrapropuesta a su crítica al Estado liberal constituido desde un modelo eurocéntrico masculino ligado a poderes hegemónicos.

3.8.2.2 Mujeres marginales protagonistas de procesos políticos educativos

Este apartado retoma datos sobre las sujetas de las tres experiencias documentadas. Las mujeres protagonistas de la formación impulsada por FGT, UNAMG y la Asociación Ixqib' Miriam eran adultas nacidas en tiempos del conflicto armado y jóvenes nacidas en el post conflicto, sin representación política y bajos niveles de escolaridad.

En el menor de los casos eran analfabetas y con estudios universitarios, residían o provenían de zonas urbanas marginales del área metropolitana, el *altiplano y corredor seco* del país donde se concentran la población empobrecida e indígena escenarios directos de violaciones a derechos humanos durante el conflicto armado interno, las violencias, discriminaciones y el racismo.

Son mujeres que pueden catalogarse teóricamente como *mujeres escindidas* porque experimentan la “sensación de estar partidas, contrariadas por [...] la disyuntiva es entre *yo y los otros*, o entre unas necesidades y otras, unas actividades, unos espacios, un uso del tiempo y de los recursos” (Lagarde, 2001).

El sexismo característico del sistema de género prevaleciente que les asigna como destino el papel de *madres-esposas* representaron para las mujeres su principal *cautiverio*, como nombra Lagarde (2006) al estado de privación y falta de autonomía vital de las mujeres para decidir sobre sí y el mundo provocado por el patriarcado.

Los casos documentados formaron a las mujeres para convertirse en *sujetas políticas* (Sector de Mujeres, 2010), es decir con capacidad de pensamiento autónomo, reinterpretación crítica y liberadora de la cotidianidad, reconocimiento de los aportes de otras mujeres, liderazgos contruidos como síntesis de la acumulación de fuerza entre mujeres, propuesta política e interlocución ante instancias decisorias.

Tabla 55 Perfil de sujetas en propuestas pedagógicas críticas desde las mujeres Guatemala 1997-2017

Organización	UNAMG	FGT	Asociación Ixqib' Miriam
Participantes	- Mujeres indígenas bilingües (español e idioma maya), rurales y urbanas, en economía informal, con experiencias organizativas diversas. - Adultas mayoritariamente casadas. Mujeres de la tercera edad monolingües. - Jóvenes mayoritariamente solteras y con más escolaridad.	- Mujeres indígenas bilingües (español e idioma maya), mayoritariamente rurales, en economía informal, con experiencias organizativas diversas y organizaciones de producción comercialización local. - Adultas mayoritariamente casadas. Mujeres de la tercera edad monolingües. - Jóvenes mayoritariamente solteras y con más escolaridad.	- Mujeres estudiantes universitarias de diferentes disciplinas y universidades, provenientes de zonas con presencia maya y xinca, de limitados recursos económicos. - Muchas con responsabilidades familiares. - Diversos niveles de liderazgo
Facilitadoras	Mujeres jóvenes y adultas, multiculturales, con estudios de diversificado a universitario, liderazgos políticos reconocidos, feministas, algunas con participación directa en proceso de paz	- Inicialmente mujeres vinculadas a FGT universitarias con diversas trayectorias. - Posteriormente, personal FGT diversas étnicamente, mayahablantes, postuladas a cargos de elección popular, organizadas, universitarias.	- Estudiantes universitarias becadas mayoritariamente indígenas provenientes de diferentes departamentos. - En algunos casos profesionales multiculturales vinculadas a organizaciones e instituciones afines.

Fuente: Elaboración propia en base a diseños curriculares (UNAMG, FGT y Asociación Ixqib' Miriam).

Para Carla De León (entrevista, 2016) el modelado de las sujetas consistió en: “que cada una sea protagonista de su propia historia. Cada una es equivalente a la otra. Todas somos iguales y diferentes dentro del proceso. Cada una es autónoma. Todas somos responsables del proceso”. Ese perfil proyectado implicó un sentido dialéctico del proceso educativo constituido por colectividades de mujeres que aprendieron enseñando y enseñaron aprendiendo.

Facilitadora, participante, promotora, diseñadora curricular o coordinadora académica constituyeron roles dinámicos determinados por las trayectorias de vida de las mujeres, sus habilidades, las circunstancias de los proyectos de cooperación y el compromiso político.

Las propuestas pedagógicas identificaron a las mujeres como *participantes* y como *facilitadoras*. La vinculación a dinámicas locales mediadas por la cultura maya caracterizó a las *participantes* en los procesos de formación de UNAMG. Los ritmos de vida comunitaria alrededor del cuidado de la tierra y a la oralidad maya marcaron las identidades de las participantes en los procesos de la FGT. En tanto las mujeres vinculadas a la Asociación Ixqi'b Miriam se diferenciaron por ser mujeres indígenas y mestizas universitarias. Para cursar sus estudios migraron o se desplazaron de manera continua del interior a la capital y/o a las cabeceras departamentales.

Las *facilitadoras* compartieron rasgos socioculturales y etarios de las participantes así como de sus contextos de opresión. Asumieron ese rol como resultado de su participación en procesos de formación de las organizaciones estudiadas o en afines. Se caracterizaron por contar con estudios académicos, liderazgo político, experiencias de participación político electoral y ciudadana en diversos ámbitos.

Las mujeres con estudios de magisterio, pedagogía y formación teórica metodológica en pedagógica feminista fueron la excepción. Ese vacío provocó algunas incoherencias entre los esquemas y “discursos atravesados por prácticas verticales o unilaterales expresados en frases como ‘impartimos’ o ‘dan talleres’ según evidenció Patricia Castillo (grupo de discusión, 2017).

Las propuestas pedagógicas analizadas coincidieron en tres modalidades de gestión de las facilitadoras. En sus primeros años prevalecieron intelectuales orgánicas indígenas, mestizas y excepcionalmente europeas. Posteriormente combinaron facilitadoras externas e internas de las organizaciones. La tendencia reciente privilegió a integrantes de los equipos de trabajo o de las estructuras organizativas con conocimientos y experiencias afines a los contenidos de aprendizajes, como estrategia de renovación y corresponsabilidad política inter e intra generacional.

Las trayectorias de las organizaciones las vinculó a movimientos sociales internacionales. UNAMG y FGT se integraron a Alforja Red Centroamericana de Educación Popular y la Asociación Ixqi'b Miriam al Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Estos espacios fortalecieron sus fundamentos metodológicos y articulación política. Por su parte, las facilitadoras aportaron nuevos debates desde su diversidad étnica y la perspectiva feminista de la educación.

El trabajo educativo se desarrolló entre mujeres con estudios académicos, las reivindicaciones de mujeres fuera o en los márgenes de los sistemas educativos quienes “nos muestran que el feminismo pertenecen a una élite académica sino que es responsabilidad de todas las mujeres” así encajaron en lo que ha empezado a identificarse como *feminismo dialógico* (Elboj & Flecha, 2002, p.162).

Las *aprendientes* asumieron el rol de educandas y educadoras de manera versátil en “procesos de formación política entre mujeres” como los clasificó Dina Mazariegos (grupo de discusión, 2017).

3.8.2.3 La vida de las mujeres como fuentes de conocimientos

Al comparar las tres propuestas pedagógicas se identificaron puntos de encuentro. La producción de conocimientos la orientaron por objetivos de emancipación y transformación, entonces consideraron que las mujeres desde su experiencia de oprimidas tienen su propio *punto de vista* que las dota de ciertas condiciones para la reflexión. Esas perspectivas epistemológicas según Carla De León (entrevista, 2016) “trastocan el sistema social de género, cambia la perspectiva. Resulta amenazante, porque se trata de que las mujeres se están moviendo del lugar asignado”.

Las propuestas pedagógicas consideraron como fuentes de conocimientos la historia de las mujeres, sus cuerpos racializados, sus dudas, las memorias de sus cuerpos, sus subjetividades, deseos, cosmovisiones, condiciones materiales de vida, sueños, deseos, reivindicaciones y resistencias. Resultaron en *conocimientos situados* (Haraway, 1995) porque se fundamentaron en las experiencias de vida de las mujeres signadas por el género vividas de maneras diferenciadas según sus situaciones específicas de falta de oportunidades, empobrecimiento, violencias, racismo, discriminación, falta de reconocimiento y violación de sus derechos humanos ubicados en tiempos y espacios determinados.

Los casos analizados consideraron el punto de vista de las mujeres, complejo debido a su posición de subordinación porque para subsistir aprendieron sobre su propia cultura y la dominante. Formaron comunidades de conocimientos de doble vía entre mujeres como como sujetas cognoscentes y sujetas cognoscibles (Castañeda, 2008) con capacidad de crear conocimientos autónomos sobre sí, otros sujetos y el entorno. Un camino de autodescubrimiento de sí y de las mujeres, dotadas de libertad, con historias propias plurales y sentido de trascendencia.

“Nombrarnos y nombrar nuestra *femealogía* implicó estar en otro lugar y de otra manera” así Ana Silvia Monzón (entrevista, 2016) sintetizó la aspiración de traspasar la episteme dominante centrada en el positivismo y la homogenización de las mujeres al identificarlas como *idénticas* (Amorós, 2009) y *lo otro* desvalorizado desde la perspectiva masculina y eurocéntrica con poder, por tanto la única autorizada y reconocida. Guisela López (grupo de discusión, 2017) puntualizó que “pasar de la verticalidad del conocimiento a la horizontalidad fue situar a las mujeres no solo al centro del discurso sino como productoras de discurso”.

En síntesis, las propuestas pedagógicas aplicaron claves de la epistemología feminista (deconstrucción, desmontaje, desnaturalización, historización y visibilización). Desde ahí explicaron el entramado sostenedor-reproductor de las desigualdades de poder entre mujeres y hombres basadas en el género, así como alternativas de poderes liberadores de las mujeres para transformarse y transformar desde la acción política.

3.8.2.4 Teorías críticas en el discurso pedagógico

Los casos analizados se fundamentaron en teorías críticas, corrientes de pensamiento ubicadas como antípodas del pensamiento justificador del estado de cosas porque impulsan el cambio social como las describe Camargo (2009). Su aplicación dependió de los posicionamientos políticos de cada organización social, el lugar otorgado a la reflexión pedagógica colectiva en la planificación institucional, los énfasis de los proyectos financiadores, las identidades-formación-militancias de las mujeres diseñadoras del currículo y de las facilitadoras.

Prevaleció la categoría de género y otras creadas por la teoría feminista, desde las voces de pensadoras españolas y latinoamericanas, y corrientes del feminismo de la igualdad orientadas a incidir en la institucionalidad actual –sin reestructurarla-, la inclusión de las mujeres en el Estado y su participación política. Es la corriente feminista preponderante, entre otras razones, por ser el más difundido por la cooperación internacional financista de los casos analizados y los centros que ofrecen formación académica en estudios de género y feminismos en Guatemala.

El feminismo de la diferencia fundamentó las nociones sobre la autonomía de las mujeres para ser dueñas de sus cuerpos. Paulatinamente cobró fuerza el concepto de sanación.

El pensamiento decolonial permeó los discursos fundamentados en planteamientos de pensadoras académicas mayas, feministas comunitarias guatemaltecas y sudamericanas, feministas decoloniales, entre otras fuentes, en relación a la situación y condición de las mujeres indígenas, como en los impactos y resistencias ante el colonialismo. La Asociación Ixqib' Miriam y UNAMG incorporó en su discurso la *internalización de las opresiones*.

En los tres discursos educativos la noción de *comunidad* siguió la perspectiva de Paredes al referirse a un planteamiento que “parte de la realidad en la que vivimos. No queremos pensarnos frente a los hombres, sino pensarnos mujeres y hombre en relación” (2008, p.6) a nuestra vinculación con el cuidado de la vida. Los matices devinieron del acercamiento más acentuado de la FGT y la Asociación Ixqib' Miriam a principios de la cosmovisión maya. Así, el sentido de comunidad también aspiró a “construir mitad de igualdad y respeto mutuo. Construir complementariedad horizontal sin jerarquías” (Paredes, 2008, p.9).

Al respecto UNAMG incorporó la reflexión sobre las relaciones injustas entre mujeres y hombres derivadas de lo que Paredes (2008) identifica como *entronque patriarcal*, la vinculación del patriarcado existente en sociedades precolombinas con la colonialidad presente aún en nuestros días. Desde ahí avizoró deconstruir imaginarios dominantes en relación a las diferencias, tanto en las culturas dominantes como en las subalternas (Martínez, 2015).

La categoría *territorio* como espacio material articulador de la vida y las reivindicaciones de los pueblos indígenas fue recurrente.

UNAMG enfatizó en la perspectiva *territorio cuerpo-tierra* explicada por Cabnal (s.f., p, 10), *desde los* feminismos comunitarios, como integración de la lucha histórica y cotidiana de nuestros pueblos por la recuperación y defensa del territorio tierra, como garantía concreta del espacio donde se manifiesta el ser y estar en el mundo desde los cuerpos. En tal sentido, implica la recuperación consciente de la corporalidad individual como territorio propio.

UNAMG nombró el *enfoque de derechos desde una mirada feminista*. El discurso de la FGT incorporó su propio concepto sobre el *desarrollo local* centrado en las mujeres y los pueblos, vinculado a la *economía social y solidaria* y a la noción del *buen vivir* desde perspectivas decoloniales del sur. En tanto, el discurso de la Asociación Ixoqib' Miriam incorporó nociones de psicopedagogía (aprendizaje significativo, mediación pedagógica e inteligencias múltiples), el paradigma educativo conocido como constructivismo, la interculturalidad y la pertinencia cultural.

La teoría representó, retomando planteamientos de (Maceira, 2006, p.202) un recurso interrogador-explicativo de la realidad y demandas de las mujeres; un detonante de narrativas propias legitimadoras de su pensamiento y acción política resultado de discusiones profundas sobre temas y propuestas relacionados a sus vidas.

3.8.2.5 Derechos humanos de las mujeres eje de los contenidos de aprendizaje

Los diseños curriculares de los tres casos estudiados coincidieron en surgir de un triple diagnóstico: el perfil de las participantes, sus contextos de marginalidad-opresión específicos y las coyunturas. Dosificaron los contenidos en módulos hilvanados por ejes y temas desarrollados en modalidades de aprendizaje semipresencial.

Los tres casos estudiados priorizaron contenidos relacionados a la *vida de las mujeres* determinantes de sus autoidentidades abordados multidisciplinariamente desde la sociología, psicología, política, economía feminista, pedagogía, antropología, comunicación, agroecología e historia. Además, coincidieron en cinco ejes desencadenantes de aprendizajes problematizadores, orientados a entender la realidad de las mujeres para transformarla en el presente desde la acción política en función de sus proyectos de vida y los colectivos a los que se autoadscriben:

a) Los derechos humanos particularmente los derechos humanos de las mujeres y de las mujeres indígenas perfilaron currículos centrados en mujeres jóvenes y adultas para desarrollar competencias para la vida (Schmelkes, 1996).

b) El análisis del poder, desde la imbricación de los sistemas de opresión patriarcal, racista, capitalista y extractivista.

c) La sexualidad, territorio para las mujeres vedado y controlado por su potencial emancipador, los tres casos estudiados la abordaron en torno a la conexión energética con el propio ser y el de otras mujeres, la espiritualidad maya, el autocuidado, el placer, los deseos y el derecho a decidir sobre el propio cuerpo. Estos contenidos resultaron

transgresores en la construcción de saberes entre mujeres, porque generalmente están ausentes o sesgados por fundamentalismos y el biologicismo presente en los contenidos de aprendizaje en los sistemas educativos.

d) La economía feminista que entiende a la economía no sólo como producción de bienes y servicios para el mercado sino con todas las condiciones sociales que permiten la reproducción de la red de la vida, que incluye a todos los seres vivos no sólo a los seres humanos. “Denuncia el uso de las dicotomías trabajo-no trabajo; público-privado; interés-amor; cultura-naturaleza; economía-no economía; productivo-reproductivo; masculino-femenino” justificadoras en el sistema capitalismo neoliberal de la asignación de las actividades de *cuidado* a las mujeres y la depredación de la naturaleza (Mesoamericanas en resistencia por una vida digna, 2014, pp.15-16).

e) Los ejes de los compromisos de los Acuerdos de Paz:

- Los mecanismos institucionales, legislación, política y planes como marco de referencia para el conocimiento de las lógicas del Estado, la interlocución sociedad civil-gobernantes y las garantías para el ejercicio de la ciudadanía.
- La violencia contra las mujeres las develó como problemática social por ser uno de los condicionantes de género más contundentes del ejercicio de otros derechos. Fue reiterativo vinculado al acceso a la justicia y el resarcimiento.
- Los derechos a la participación política como vía para la representación de los intereses de las mujeres y su acceso a la toma de decisiones.
- Entre los derechos sociales destacaron los derechos culturales considerando que las mujeres indígenas con experiencias vitales marcadas por el racismo prevalecían en los procesos de formación. Los contenidos relacionados a los derechos económicos los abordaron desde la economía feminista.

Tabla 56 Ejes temáticos de propuestas pedagógicas críticas desde las mujeres Guatemala 2008-2017

UNAMG	FGT	Asociación Ixoqib' Miriam
2008-2015 nuestros saberes nuestra raíces, análisis de nuestra historia, significados políticos de nuestros cuerpos	2011-2014 empoderamiento político	2011-2012 investigación, género e interculturalidad
2016-2017 educadoras populares feministas para la incidencia ciudadana y política	2015-2017 empoderamiento económico	2014 sanación
		2013-2017 prevención violencia y racismo

Fuente: Elaboración propia en base a diseños curriculares (UNAMG, FGT y Asociación Ixoqib' Miriam).

Los énfasis de los aprendizajes también dependieron del contexto socioeconómico. La FGT a partir de 2014 enfatizó en aprendizajes relacionados al empoderamiento económico en respuesta al impacto de la pobreza en la vida de las mujeres indígenas, en Sololá el segundo departamento con el índice más alto en el país en 2012, y su subsistencia alrededor de la agricultura y la producción artesanal.

La Asociación Ixoqib' Miriam a partir de sus alianzas con organizaciones acompañantes de mujeres sobrevivientes de violencia y de su constatación de como las violencias condicionan los procesos de profesionalización de las mujeres, incorporó desde 2015 contenidos en torno a la sanación.

UNAMG decidió desde 2016 formar a educadoras populares feministas como estrategia de autosostenibilidad de su discurso y accionar político en relación a su acompañamiento de las *abuelas de Sepur Zarco*, el caso paradigmático de justicia transicional en torno a violencia sexual y esclavitud doméstica contra mujeres q'eqchi' durante el conflicto armado.

Los derechos humanos de las mujeres y los derechos humanos de las mujeres indígenas constituyeron los ejes transversales de los contenidos de aprendizajes de los tres casos de propuestas pedagógicas analizadas.

3.8.2.6 Perspectivas metodológicas en diálogo

La metodología en los tres casos estudiados tuvieron como referencia a la educación popular, pedagogías feministas, pedagogías decoloniales y la pedagogía de la ciudadanía definida por Aldana (2012) como procesos de formación en valores, actitudes, prácticas y saberes para vivenciar de manera permanente la:

[...] comprensión, aproximación y conexión con lo que ocurre en nuestra comunidad, país y mundo. Cuando aprendemos a ser sensibles a situaciones dolorosas que ocurren a nuestro alrededor y le buscamos soluciones. Es decir, si no nos aislamos a nuestra vida privada, individual y familiar (p.26).

Estas pedagogías se interrelacionaron con diversos énfasis según los posicionamientos de cada organización y las particularidades de cada proceso según se evidencia a continuación:

a) Dimensión personal. Los casos estudiados coincidieron en rutas de aprendizaje centradas en las experiencias de las mujeres, la mística y en el cuerpo como primer territorio a recuperar, defender y resignificar.

Tabla 57 Particularidades metodológicas de la dimensión personal
Propuestas pedagógicas críticas desde las mujeres Guatemala 2008-2017

UNAMG	FGT	MIRIAM
Teatro del oprimido Ejercicios de autoexploración del cuerpo	Sesiones en los talleres con comadronas y sanadoras del grupo que atienden a sus compañeras de aprendizaje para diagnosticar y ofrecer alternativas de cuidado integral por medio de masajes, té con plantas medicinales cosechadas y/o preparadas por ellas mismas.	Psicoterapia individual Ceremonias mayas

Fuente: Elaboración propia en base a diseños curriculares (UNAMG, FGT y Asociación Ixqib' Miriam).

Usaron el tiempo no en función restrictiva a los contenidos planificados sino al *tiempo de las mujeres* como nombra Paredes (2008) a la posibilidad de contar con ese recurso en función de los intereses y necesidades de las mujeres no consideradas por el sistema porque no generan ganancias económicas o porque se las ha expropiado.

Incluyeron actividades lúdicas (juegos, baile), técnicas desmecanizadoras y opresiones internalizadas en el cuerpo, la relación con otros cuerpos (juego de roles, mimo, dramatizaciones, teatro del oprimido), actividades de autocuidado desde la

recuperación de prácticas ancestrales y de corrientes occidentales (masajes, relajación, liberación de la risa, técnicas de respiración, manejo de centros de energías) y de sanación.

Las prácticas de la espiritualidad maya en los espacios de aprendizaje presencial (conexión energética alrededor del fuego, invocación de los nahuales y ceremonias mayas) invitaron a “recuperar el cuerpo para promover la vida en dignidad desde un lugar concreto, a reconocer su existencia histórica y su dimensionalidad de potencia transgresora, transformadora y creativa” (Cabnal, s.f. p.10).

La *sanación* en los procesos de formación cumplió dos funciones según Espinoza, Gómez, Ochoa y Lugona (2009): Una terapéutica al propiciar diálogos entre mujeres sobrevivientes de violencias y de la guerra que los descubrieron no como hechos aislados sino como estrategia de un patrón de anulación del otro por el solo hecho de no ser blanca y no ser hombre. Otra política emancipadora al pasar del dolor a la dignificación de sus luchas, vida y cuerpos desde un lugar legítimo y a la exigencia de diversas formas de justicia.

b) Dimensión dialógica. Existir humanamente se construye en la palabra, el trabajo, la acción, reflexión y encuentro entre quienes se asumen en esa condición. El dialogo problematiza a los sujetos pronunciante, confrontándoles a un nuevo pronunciamiento en un acto creador potencialmente liberador (Freire, 1996. p.40).

Para tal propósito las actividades de aprendizaje trajeron “*del exilio la pregunta generadora*” (Ramazzini, 2014, p.61) y promovieron *polilogos*, intercambios entre diversos actores sociales por medio de conversatorios, encuentros y foros sobre la vida de las mujeres y la vida de los pueblos a los que se autoadscriben. Potenciaron las voces de las mujeres y sus liderazgos políticos.

La oralidad en idiomas mayas como clave metodológica prevaleció en la UNAMG y la FGT. Nombrar el mundo desde cosmovisiones no hegemónicas, transgredió la heterogeneidad asignada al visibilizar que las mujeres indígenas “no tienen una sola voz y no piensan en una sola línea” (Cumes, 2012, p. 3).

c) Dimensión grupal. “Nadie libera a nadie. Ni nadie se libera solo” (Freire, 1966, p.12) condensa el sentido del empoderamiento como un acto trastocador de las subjetividades asignadas de las mujeres caracterizadas por la sujeción a la voluntad de otros. Para concretarlo las actividades de aprendizaje sistemáticamente incluyeron momentos colectivos de reflexión y estudio sobre la vida de las mujeres, la práctica del grupo y de sus ámbitos de acción cotidiana por medio de análisis de coyuntura, análisis del discurso, análisis de la estructura social, análisis comparativos entre economía capitalista y economía solidaria.

La realidad de las mujeres constituyó el punto de llegada y de partida. Para pasar a nuevos niveles de comprensión las mujeres confrontaron colectivamente sus realidades con informaciones nuevas provenientes de perspectivas locales y de diferentes fuentes de conocimiento. En palabras de Núñez (1989) construir teoría a partir de la práctica. Esas rutas posibilitaron fuerza colectiva construida desde metodologías participativas en los diversos momentos de la formación.

d) Dimensión memoria histórica. Focalizada en tres estrategias educativas. Reflexiones centralizadas en desemascarar las dobles discriminaciones raciales y de género que contiene la colonialidad; aprendizajes en la lucha organizada y el diálogo desde la *interculturalidad crítica*. Espinoza, Gómez, Ochoa y Lugona (2009) la explican como el pensar no sólo “desde” las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, sino también “con” sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir y recuperar memorias ocultadas e ignoradas por la historia oficial.

En consecuencia, los procesos formativos incluyeron actividades de recuperación de saberes ancestrales y de los aportes de las mujeres por su capacidad de creación de conocimientos, de recreación del mundo y de resistencia para defender la red de la vida; traspasando la visión que las reduce a *guardianas* de las culturas. Además, construyeron *femealogías* de *abuelas*-pioneras-precursoras-transgresoras-en resistencia, líneas de tiempo sobre los derechos humanos de las mujeres, historia de las mujeres, la relación de las historias personales desde la propia identidad con la historia de los pueblos y la historia de las mujeres

e) Dimensión comunicativa y creativa. Desarrolló capacidades de expresión y creación de las mujeres. Las actividades de aprendizaje combinaron elementos del lenguaje artístico (pintura, poesía, modelado, cuentos, mural, música), el lenguaje de los medios de comunicación (noticieros, cuñas, periódicos, el video) y la narrativa. Las técnicas de expresión visual prevalecieron en grupos con participantes analfabetas.

UNAMG incorporó las TIC para realizar cursos en modalidad virtual por medio del uso del correo electrónico, un sitio web y programas radiales creados por la organización para ser transmitidos en radios locales con cobertura en los lugares de residencia de los grupos participantes. La Asociación Ixoqib' Miriam para facilitar el acceso al material de formación, la entrega de evidencias de aprendizaje y la coordinación de las actividades de intervención comunitaria utilizaron inicialmente el correo electrónico. Posteriormente, el servicio de drive, redes sociales y la plataforma digital Moodle.

FGT propició el contacto de las participantes con los medios de comunicación por medio de entrevistas y conferencias de prensa, donde leyeron pronunciamientos redactados colectivamente, para posicionar su discurso e influir en la opinión pública en fechas conmemorativas en torno a los derechos humanos de las mujeres.

f) Dimensión experiencial dialéctica. Crearon situaciones de aprendizaje para intervenir la propia realidad desde la reflexión y la acción transformadora de la vida

cotidiana de las mujeres. “Resultó de procesos de participación y negociación, que dieron unidad de sentido y orientación al quehacer de los grupos y comunidades [...] anclada en situaciones concretas; como horizonte que hace posible la creación y recreación de nuevas condiciones de vida” (Cendales, 1996, p.53).

La acción educativa se realizó entre los salones para los talleres y lugares vinculados a la vida de las mujeres (los mercados, los terrenos de siembra, las calles, sitios ceremoniales mayas, las escuelas), sitios vedados o donde su presencia es marginal (los medios de comunicación, las instituciones públicas) y en el salir a otras organizaciones, otras comunidades, otros departamentos y otros países. Las relaciones de aprendizaje continuas de ida y vuelta entre diversos espacios, actores, tiempos y circunstancias generaron aprendizajes significativos en las mujeres al enfrentar injusticias respaldadas en la acción organizada.

Tabla 58 Particularidades metodológicas dimensión experiencial dialéctica
Propuestas pedagógicas críticas desde las mujeres Guatemala 2008-2017

UNAMG	FGT	Asociación Ixqib' Miriam
- Estudios de casos de violación individual y colectiva a derechos humanos de las mujeres - Encuentros entre escuelas de formación política regionales - Foros con mujeres en espacios de toma de decisión local, gubernamental - Texto paralelo - Intercambio de experiencias con organizaciones de mujeres en otros países	- Prácticas de consumo solidario local, agroecológicas, de medicina tradicional - Creación colectiva de pronunciamientos alrededor de fechas conmemorativas de las mujeres - Encuentros territoriales con organizaciones de mujeres aliadas alrededor de los Acuerdos de Paz	- Intercambio de experiencias entre becas de Guatemala y Quetzaltenango - Intercambio de experiencias con promotoras comunitarias por la vida plena de las mujeres - Asambleas, participación en movilizaciones por día internacional de la mujer y por el día por erradicación violencia contra las mujeres - Planes de investigación sobre género e interculturalidad

Fuente: Elaboración propia en base a diseños curriculares (UNAMG, FGT y Asociación Ixqib' Miriam).

g) Dimensión intervención comunitaria. La premisa “del hacer al pensar y del pensar al hacer localizado” (Espinoza, Gómez, Ochoa y Lugona, 2009) conllevó la acción organizada de las sujetas de la formación para aportar, en sus propias comunidades o en otras, a transformar situaciones de opresión compartidas entre mujeres.

Tabla 59 Particularidades metodológicas dimensión intervención comunitaria
Propuestas pedagógicas críticas desde las mujeres Guatemala 2008-2017

UNAMG	FGT	Asociación Ixqib' Miriam
- Réplicas comunitarias de los aprendizajes construidos durante la formación.	- foros con candidatos/as a cargos de elección popular para comprometerles con las agendas de las mujeres. - campañas sobre voto consiente, campañas documentación personal de las mujeres para participar en procesos electorales, ejercicios de auditoría social y acceso a información pública sobre ejecución de presupuestos municipales - festivales artísticos, ferias de la salud y caminatas en fechas conmemorativas de los derechos humanos de las mujeres.	- Talleres con promotoras comunitarias para articular una red por la vida plena

Fuente: Elaboración propia en base a diseños curriculares (UNAMG, FGT y Asociación Ixqib' Miriam).

Cuando se asume “el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un llano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica, y por esto, cada vez más desalienada” (Freire, 1968, p.34). Entonces, la metodología de aprendizaje al problematizar la propia realidad de las mujeres las interpeló a asumirse como actrices de cambio desde la acción política colectiva para transformar su presente mediato.

3.8.3 Caracterización de las propuestas pedagógicas

Al inicio de esta investigación las propuestas pedagógicas fueron catalogadas como formación en género. La revisión documental de experiencias en varios países y el estudio de casos reveló que a partir de esa perspectiva existen matices en función de los fines y marcos de referencia de las organizaciones sociales que las impulsan.

3.8.3.1 Por sus fines

A partir de las experiencias documentadas puede afirmarse que los fines de cada organización social influyen en los énfasis políticos de cada propuesta pedagógica, las cuales se clasificaron de la siguiente manera:

a) Formación para la ciudadanía. Pretende que las mujeres se reconozcan sujetas de derechos, por tanto que conozcan y ejerzan los derechos humanos, y la interlocución con el Estado en un amplio radio de acción. Para alcanzar ese propósito, aplica el enfoque de género y algunos contenidos feministas pero, según Ana Silvia Monzón (entrevista, 2016) no crítica el orden patriarcal imperante en la estructura estatal para evitar rechazos. En el estudio pudo constatar que el nivel de autonomía de las instancias educadoras en relación al aparato estatal influye en sus posibilidades de criticidad ante este y otros sistemas de opresión.

b) Formación para la valoración de la identidad maya. El horizonte de sus propuestas pedagógicas es la recuperación y posicionamiento político de las identidades, historia, conocimientos ancestrales, luchas y aportes históricos de los pueblos indígenas. Reconocen la multiculturalidad que configura al país y cómo el racismo permea su estructura. Sus fundamentos son la cosmovisión maya, la cultura maya y el papel de las mujeres mayas en la historia. Priorizan valores como la colectividad, lo comunitario y la red de la vida.

Incorporan elementos de la teoría de género en los análisis de las relaciones interétnicas, con diversos niveles de profundidad según los contextos coloniales y patriarcales en que se inscriben y ante los nudos existentes con la noción del feminismo como corriente de pensamiento occidental e individualista. “El discurso feminista en general asusta a los hombres mayas en posiciones de poder, porque no quieren que las mujeres mayas, que son la base de sus diputaciones por ejemplo, ocupen su lugar” (Patricia Castillo, grupo de discusión 2017).

c) Formación para la emancipación. Orientada a la formación de sujetas políticas con capacidad de cuestionar el poder patriarcal, construir poderes emancipadores frente a otros y entre nosotras en lo personal y político.

Promueve las relaciones horizontales e igualitarias, el compartir de saberes, la criticidad, la construcción colectiva asumiendo las diferencias; traspasar la invisibilización de las mujeres recuperando y reconociendo sus voces en la historia. Porque como afirma Ana Silvia Monzón (entrevista, 2016) “no puede haber emancipación sin esos procesos de recuperación de las mujeres como sujetas plenas, autónomas”. Patricia Castillo (grupo de discusión, 2017) afirma que son objetivos sustentados en la perspectiva feminista.

Los tres casos de propuestas pedagógicas coincidieron en su intención de configurar sujetas de derechos con reconocimiento desde su identidad de étnica. La Asociación Ixqib’ Miriam en su modelo educación-sanación menciona su opción por la formación para la ciudadanía y la formación para la valoración de la identidad maya, en ese último aspecto coinciden con la FGT. En tanto, UNAMG explicita en los referentes de su escuela de formación política su intención de formar a las mujeres para la emancipación.

3.8.3.2 Por sus marcos de referencia

La teoría de género resultó ser la fundamentación teórica común de los casos y experiencias documentadas. Pero, al combinarse con otros marcos conceptuales, se bifurcaron las perspectivas de las propuestas pedagógicas.

a) Formación en género. Integra elementos de la perspectiva de género como herramienta de análisis de la realidad de las mujeres. En la etapa precursora, como identifica Vivian Salazar (grupo de discusión, 2017) a los procesos de formación política con mujeres en los primeros años post Acuerdos de Paz, incorporó contenidos develadores en torno a la división sexual del trabajo, la violencia contra las mujeres y desmontó mitos sobre el feminismo. Con el avance de la Agenda de la Paz los aprendizajes incorporaron la sexualidad, los derechos sexuales y reproductivos y la ciudadanía de las mujeres.

Varias de las expertas abordadas coincidieron en que este tipo de formación puede llegar a adecuarse al sistema dominante; porque si ancla el análisis en el sistema sexo-género, desde la diferencia sexual binaria únicamente: “naturaliza los planteamientos heteropatriarcales, sin cuestionar las identidades de género asignadas. Eso no sirve para construir sobre eso el cambio político” (Patricia Castillo, grupo de discusión, 2017). Está situación puede estar mediada por las exigencias de la *tecnocracia de género*.

b) Educación popular feminista. Retoma de la educación popular la crítica de la opresión que vive el pueblo y potencia su liberación, pero coloca en el centro reflexiones de la pedagogía feminista. Es decir, coloca en el centro las realidades de opresión de las mujeres en términos de raza, género, identidad sexual y todas otras variables que pueden imbricarse como opresiones.

La intencionalidad política de la educación es cambiar el sistema de género hegemónico hacia otro mundo imaginado, deseado y propuesto colectivamente por las mujeres. Resignifica los tres momentos metodológicos creados por la educación popular, desde una ética generada a partir de *confianzas políticas* construidas entre mujeres.

Tabla 60 Esquema metodología educación popular feminista

Momento	Preguntas centrales	Intencionalidades
Partir de la realidad de las mujeres	- ¿Qué han vivido las mujeres? - ¿Cómo esas vivencias afectan a las mujeres? - ¿Cuál es la situación a resolver?	Nombrar para explicar causas. Reconocimiento de efectos generales a efectos particulares, diferenciados, en la vida de las mujeres. Triple diagnóstico para retratar realidad de mujeres en contexto concreto.
Reflexión-teorización	- ¿Qué categorías permiten comprender y transformar las vivencias que afectan a las mujeres?	Explicaciones sobre la configuración, reproducción, refuncionalización y perspectivas para enfrentar los sistemas de opresión patriarcal, capitalista, racista, neoliberal. Análisis y debates fundamentados en la teoría feminista.
Vuelta a la realidad – práctica enriquecida.	- ¿Es esta realidad la que quiero, la que queremos como mujeres? ¿Qué podemos hacer al respecto? - ¿qué cambios necesito hacer? ¿qué cambios hacemos colectivamente para incidir políticamente?	Construir compromisos y propuestas de transformación y emancipación a nivel personal y a nivel social.

Fuente: Elaboración propia en base a Carla de León (entrevista 2016).

La Asociación Ixoqib' Miriam identificó en sus diseños curriculares su modelo de diplomados como *formación en género*. UNAMG en los documentos de registro de su escuela política fundante refieren explícitamente a la pedagogía feminista. Sus formadoras al igual que las formadoras de la FGT coinciden en nombrar su modelo educativo como *educación popular feminista*.

Tabla 61 Recursos discursivos y metodológicos creados por organizaciones sociales en torno a sus propuestas pedagógicas críticas desde las mujeres Guatemala 2008-2017

UNAMG	FGT	MIRIAM
- Recuperando la historia de los desaprendizajes. Sistematización del proceso de formación de la Escuela Política Silvia Gálvez - Carpeta pedagógica para el liderazgo de las mujeres integrada por tres módulos.	- Sistematización formación para el empoderamiento personal y colectivo de las mujeres	- Modelo estratégico para la promoción de una vida plena libre de racismo y violencia de género “la educación y la sanación, medios para el empoderamiento de las mujeres” - Cuaderno de formación incidencia y participación política para la promoción de una vida plena de las mujeres, libre de violencia y racismo

Fuente: Elaboración propia en base a diseños curriculares (UNAMG, FGT y Asociación Ixoqib' Miriam).

Las tres propuestas pedagógicas reflejan la aplicación de aspectos de la didáctica feminista identificado como el método *Elencia*, vivencia-experiencia-conciencia-ciencia “que va del yo al nosotras, del nosotras al llas, del ellas al ellos o del ellas-ellos y el nosotras al yo” (Rodríguez, 2011, p.18).

La evaluación de los aprendizajes individuales y colectivos llevó a las organizaciones sociales estudiadas a comunicar los resultados de sus experiencias desde diferentes modalidades, como estrategia de autosostenibilidad de su discurso y práctica educativa.

Los hallazgos evidenciaron ciertos vacíos y desencuentros entre los discursos y las prácticas. Para Ana Lucía Ramazzini (grupo de discusión, 2017) avanza los aprendizajes en torno a contenidos desde las mujeres con didácticas feministas como el interaprendizaje y el desaprender. Al tiempo que ciertas lógicas de la educación no formal permean a las organizaciones sociales con metodologías unidireccionales, bancarias y prácticas reproductoras del sistema patriarcal.

La discusión pedagógica sistemática de las propias experiencias para profundizarlas, caracterizarlas e incluirlas como fuerza articuladora con otros movimientos sociales es marginal. Para Guisela López (grupo de discusión, 2017) la reflexión se limita a cuestiones metodológicas porque la asumen como medio no como fin”. Persiste la noción de la pedagogía como asunto exclusivo de docentes, ante la falta de conocimiento sobre su papel en estos procesos.

Con un camino recorrido de dos décadas de propuestas pedagógicas críticas desde las mujeres, post Acuerdos de Paz, Ana Silvia Monzón recalcó que es tiempo propicio de: “registrar, sistematizar, explicar, evaluar y teorizar para dar saltos cualitativos. El peso teórico, conceptual y político nos aporta elementos sustanciales para enfrentar los discursos tradicionales tan arraigados y dialogar con otras agendas sociales y educativas” (entrevista, 2016).

3.8.4 Significados en el proceso de construcción de la ciudadanía

Este apartado explica los significados que las mujeres confirieron a su construcción de ciudadanía, a nivel personal y a nivel colectivo, derivado de sus experiencias de aprendizaje en los procesos de formación analizados.

3.8.4.1 A nivel personal

Las mujeres de los tres casos estudiados coincidieron en que por la formación dieron pasos para reconfigurar su identidad de género asignada y, a partir de esos cambios, modelar nuevas perspectivas sobre su identidad como ciudadanas.

a) Asumirse sujetas de derechos. Conocer los marcos legales sobre derechos humanos dio a las mujeres argumentos para asumirse como iguales en dignidad ante otras personas y como portadoras de derechos.

Reconocieron como sus derechos, los derechos sexuales y reproductivos, el derecho a la palabra con voz propia, el acceso a la justicia y el derecho a vivir libres de violencia. Ejercer este derecho cobro trascendencia para las mujeres porque ejercerlo equivalía librar una de las principales barreras a su derecho a la participación.

Entre los derechos políticos las mujeres destacaron el participar en espacios deliberativos y ser elegibles a cargos de elección popular así como en diversos ámbitos. El acceso a la educación y el acceso al trabajo fueron los derechos más abordados por las mujeres, entre los derechos sociales, como vías para enfrentar sus situaciones de exclusión.

Identificaron que la vivencia de los derechos humanos de las mujeres es diferenciada por el racismo, la pobreza y el machismo. En consecuencia, sus demandas y reivindicaciones en torno a sus derechos humanos estuvieron orientadas por el lugar de enunciación preponderante de sus vivencias de opresión y marginalidad. Para las mujeres más jóvenes los derechos políticos cobraron relevancia. Por su parte, las mujeres indígenas ponderaron derechos individuales culturales y derechos colectivos relacionados a los recursos naturales.

b) Elegir libremente para vivir con autonomía. Las mujeres ponderaron las reflexiones, argumentos y fuerza colectiva que encontraron en la formación para autoafirmarse desde su identidad como mujeres y como mujeres indígenas. Reconstruyeron proyectos de vida basados en sus propios deseos de superación en torno a la participación en áreas restringidas históricamente para las mujeres en el espacio público. Las mujeres con responsabilidades familiares priorizaron la autonomía económica y las más jóvenes el estudio. Entre ellas también cobró fuerza la idea de prescindir o postergar el matrimonio y/o la maternidad y el ejercicio de su sexualidad en función de sus propios deseos.

c) Democratizar la vida cotidiana. Las mujeres expresaron que por los contenidos de aprendizaje y las herramientas de análisis reconocieron su cuerpo como propio, sus actividades de cuidado como trabajo, sus actividades en espacios organizativos como soporte al desarrollo comunitario y local. Así, lograron valorar sus propias necesidades e intereses como asuntos que merecían formar parte de las negociaciones cotidianas con sus familias, parejas, trabajo y espacios organizativos. Y contaron con argumentos para posicionar en esas negociaciones el reparto equitativo del trabajo doméstico, decidir sobre su sexualidad, conciliar sus responsabilidades sociales con sus proyectos de vida así como ser copartícipes en la toma de decisiones, el acceso y control a recursos vitales.

3.8.4.2 A nivel colectivo

Los contenidos y actividades de aprendizaje influyeron en las prácticas que las mujeres crearon o fortalecieron de manera colectiva en relación a la construcción de su ciudadanía en interlocución con otros actores sociales y con los garantes de sus derechos humanos en varios ámbitos.

a) En el ámbito comunitario las mujeres reiteraron que las actividades educativas grupales reafirmaron en ellas el sentido de fuerza política del trabajo colectivo entre mujeres. En tal sentido, conformaron grupos, cooperativas y comités en torno a su interés de enfrentar situaciones específicas de marginalidad: la salud, las actividades productivas y la participación política.

Las mujeres, durante o posterior a la formación, se integraron a los COCODES. Ahí lograron, según las circunstancias, la creación de mecanismos específicos para las mujeres, ser electas en los cargos del ente coordinador e incluso ser electas como alcaldesas auxiliares o alcaldesas comunitarias. En otros casos, establecieron la participación de las mujeres como norma para la autorización de los COCODES.

b) En el ámbito municipal las aprendientes de FGT y UNAMG integrantes de organizaciones de mujeres consensuaron Agendas Políticas de las Mujeres y Políticas Municipales de las Mujeres. Negociaron presupuestos para proyectos de formación y productivos para las mujeres y participaron con diversos niveles de incidencia en los POAS de la OMM/DMM. Algunas ocuparon cargos en las OMM/ODM y otras resultaron electas ante el COMUDE.

c) En el ámbito departamental articularon redes de organizaciones de mujeres y cabildearon para que sus integrantes resultaran electas ante el CODEDE. Ese fue el caso de UNAMG y FGT, sus aprendientes integraban la Federación Maya Nim Samaj Aj Tzo'ojya'a, espacio de productores/as indígenas agrícolas y artesanales desde la lógica de la economía social y solidaria. También participaron en el diseño y negociación de la Política Departamental de Género. Posicionaron en la agenda política local demandas específicas de mujeres indígenas urbanas y rurales. Incidieron en los debates por asignación de recursos del erario público a las mujeres y en la gestión de recursos simbólicos para las mujeres ante diversas instancias.

d) A nivel nacional las mujeres desde su participación en los procesos de formación fueron copartícipes de iniciativas de articulación con diversos movimientos sociales. UNAMG vinculó a las mujeres a los discursos, la experiencia y protagonistas de procesos de justicia transicional en casos de violencia sexual cometidos durante el conflicto armado interno contra mujeres indígenas, impulsados por la Alianza rompiendo el silencio.

FGT lo hizo en relación a la Coordinadora de Oficinas Municipales de la Mujer, que impulsaron reformas al Código Municipal para ser reconocidas como dirección y acceder al presupuesto municipal, y al Movimiento de mujeres mayas tejedoras, que ante la expropiación de sus conocimientos ancestrales y trabajo promueven la propiedad intelectual colectiva de los pueblos indígenas.

Asociación Ixqib' Miriam acercó a las mujeres al proceso de Reforma Universitaria de la USAC para posicionar el acceso de las mujeres y hombres indígenas a la educación superior pública. Derivado de esa acción se conformó el Movimiento de universitarios indígenas al cual se integraron algunas de sus becadas. En otro momento pactaron una alianza con el Movimiento de Mujeres Indígenas Tzununija en torno al acceso a la justicia en casos de violencia contra mujeres indígenas.

En tiempos recientes empezaron a conformar una Red de Promotoras Comunitarias por la Vida Plena de las Mujeres, Libre de Violencia y Racismo.

Las mujeres que participaron de manera continua en varios cursos y/o diplomados de los tres casos analizados registraron los avances más consistentes en la construcción de ciudadanía. Estos resultados fueron alcanzados cuando además estos procesos estuvieron articulados a otras actividades destinados al desarrollo local y el empoderamiento de las mujeres en territorios geográficos específicos. Esas condiciones permitieron profundidad en sus reflexiones, afianzar los fundamentos de sus discursos, construcción de alianzas políticas entre mujeres y procesos de incidencia política.

3.8.5 Desafíos pedagógicos

Las propuestas pedagógicas objeto de estudio se desarrollaron en contextos marcados por tensiones sociales, políticas y económicas que impactaron la vida de las mujeres participantes en los procesos educativos impulsados por organizaciones sociales. Por tanto, requiere en palabras de Claudia Korol, “pensar en cómo educarnos y educar para mirar el sistema patriarcal y todas sus violencias de una manera integral. No alcanza el activismo feminista. Falta un proceso de reflexión y teorización sobre las prácticas que venimos realizando para poder pensar el mundo en que vivimos y nuestras estrategias de transformación” (Entrevista, 2018).

En las narrativas de las fuentes consultadas sobresalen cuatro desafíos para darle sostenibilidad a los esfuerzos pedagógicos contruidos por más de dos décadas por las organizaciones estudiadas:

a) Debatir sobre las sujetas de aprendizaje. Las expertas insistieron en debatir sobre el concepto de igualdad y el de equidad, entendida como compensación, porque cuando no se acompañan de cambios estructurales se refuncionalizan las opresiones en las vidas de las mujeres.

Para Carla de León (Entrevista, 2016) predominan discursos educativos que exacerban la idea de la *super mujer*, capaz de participar políticamente sin dejar de ser madre, esposa y lideresa con solo organizarse. En tanto, los hombres siguen sin asumir el trabajo de cuidados; el Estado está ausente con programas, reformas legales y justicia reparadora transformadora para las mujeres. Sus planteamientos apuntalan a que la tarea de construir una sociedad con justicia social implica debatir sobre el modelo de economía a seguir que lo posibilite. ¿Mujeres insertas en la economía capitalista con paliativos o mujeres con capacidad de trastocarlas desde otros modelos?

En tanto algunas mujeres, en su calidad de participantes y facilitadoras, demandan formación para el empoderamiento económico integrada a la formación política como estrategias de acompañamiento a sus esfuerzos individuales y colectivos por enfrentar los impactos del recrudecimiento de la pobreza en el país y en sus vidas.

Ante la preocupación latente en las mujeres de “yo cambio pero mi casa y mi comunidad no” (entrevistada, 2017), la FGT en algunos proyectos de desarrollo local incorporó el análisis de género en la formación con grupos mixtos. El Plan Estratégico 2016-2020 de la Asociación Ixqib’ Miriam contempla formación en género con padres y esposos para mejorar las relaciones familiares y la construcción de roles igualitarios de género (Mulul y Reina, 2015, p. 28). La UNAMG en 2018 inicio una serie de talleres mixtos, con mujeres vinculadas a sus procesos de formación y hombres del Comité de Unidad Campesina (CUC).

Patricia Castillo considera que las acciones mencionadas anteriormente normalizan planteamientos *heteropatriarcales*, porque responsabiliza a las mujeres de los cambios de los hombres. Ellas son el objeto de la violencia de los hombres y encima deben enseñarles a ellos porque no deben violentarlas. “¿seguimos pidiendo permiso a los hombres para liberarnos, para emanciparnos?” (Grupo de discusión, 2017). Situación que se complejiza ante los menguados recursos destinados a las mujeres para su formación política, que cada vez más se les exige distribuirlos con los hombres.

b) Fortalecer los curriculum desde la *pluraversalidad*. En el discurso educativo valoraron a las mujeres desde su diversidad étnica y generacional como creadoras de pensamiento legítimo. Sin embargo, aún son incipientes las situaciones de aprendizaje dialogantes con documentos académicos, textos literarios, creaciones artísticas, sistematizaciones de experiencias, tesis, etc. escritas por mujeres mayas, xincas, garífunas, afrodescendientes y mestizas guatemaltecas y de otros países con contextos afines.

De esa manera, se avanzaría en la construcción de conocimiento desde las miradas plurales, memorias silenciadas y los lugares de procedencia, las formas de relacionamiento con la naturaleza, las cosmovisiones y la diversidad de las identidades de las mujeres protagonistas de los procesos de formación. Y se afrontaría la tensión étnico/racial/cultural surgida de la diversidad de voces de mujeres rurales, mayas, garífunas y xincas y mestizas que revitalizan con nuevos planteamientos al feminismo y el movimiento de mujeres. Pero, que se contraponen con las perspectivas de otras que consideran al feminismo sesgado por la visión de mujeres ladinas y relaciones entre mujeres atravesadas por desigualdades y jerarquías de poder (Monzón, 2015, p.24).

Las expertas consultadas resaltaron la necesidad de debatir, alrededor de las propuestas pedagógicas desde el enfoque de género, para desmontar artilugios de los poderes patriarcales y racistas en torno a la construcción de la ciudadanía plena de las mujeres. Resaltaron los siguientes aspectos:

- El sistema sexo-género porque la diferencia sexual centrada en un sistema dicotómico binario (hombre/mujer – masculino/femenino) invisibiliza la diversidad sexual y su relación con otras condiciones humanas e identitarias como la discapacidad.

- La dinámica de la evolución de los derechos humanos demanda incorporar realidades silenciadas o estigmatizadas por razones étnicas, sexuales, generacionales, entre otras.
- Los fundamentos filosóficos de la democracia los cuales responden a los intereses de los poderes impuestos desde la época colonial y vigentes en la actualidad, por tanto su noción de igualdad no asume que el mundo es desigual.
- La demanda de más mujeres en política implica reformar el sistema electoral y político para incorporar la paridad y la alternancia entre mujeres y hombres de los diferentes pueblos.
- La neoliberalización del género, la existencia de más mujeres produciendo a nivel micro en una correlación de fuerza desventajosa ante los grandes mercados, mal pagadas y tributando al Estado sin contar con políticas públicas acordes a sus necesidades e intereses estratégicos.
- Las mujeres y los discursos reafirmantes del papel de las mujeres como *guardianas* de la cultura patriarcal presente en cada pueblo requieren interpelarlos desde la *interculturalidad crítica*. Walshes la define como proceso de todos los sectores sociales para “cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (2009, p.4).

c) Articular las experiencias. Para Dina Mazariegos “cuando las mujeres se reconocen a sí mismas sujetas de derecho empiezan a vivir tensiones y problemas familiares” (grupo de discusión, 2017). Esos costos demandan de las organizaciones sociales impulsoras de los procesos educativos prevean servicios de acompañamiento (psicológicos, legales, médicos, sociales) tanto dentro como fuera de los espacios de aprendizaje. Entre ellos la atención psicopedagógica a las hijas e hijos menores de edad que habitualmente acompañan a sus madres a los cursos y diplomados.

También es necesario considerar que la frecuencia de los talleres, las actividades de aprendizaje a distancia, los desplazamientos de los lugares de residencia a los de formación-participación ciudadana desgasta la salud de las mujeres e imposibilita la construcción de liderazgos colectivos. En tal sentido, reformular los tiempos y modalidades de los aprendizaje contribuiría a no recargar a las mujeres.

Además, las expertas consultadas puntualizaron en el imperativo de analizar de manera colectiva en las propuestas pedagógicas estudiadas. Son experiencias consolidadas en el transcurrir de más de dos décadas que plantean un modelo alternativo, al de los sistemas educativos, fundado en “una pedagogía de la solidaridad, del abrazo, el acuerpamiento de la lucha por la vida” (Claudia Korol, entrevista 2018). Por tanto, son propuestas pedagógicas que pueden interpelar al sistema educativo y las universidades para que se dé reconocimiento epistémico a los aportes pedagógicos críticos de las mujeres pos Acuerdos de Paz.

Capítulo IV: Conclusiones

El presente estudio estableció la relación entre el contexto post Acuerdos de Paz en la configuración de tres propuestas pedagógicas, impulsadas por mujeres en organizaciones sociales en Guatemala entre 1997-2017, y la construcción de ciudadanía de las mujeres. Las conclusiones se presentan en función de los objetivos que guiaron la investigación.

a) Analizar la relación entre condicionantes del derecho a la educación y la ciudadanía de las mujeres con pedagogías emergentes impulsadas por mujeres vinculadas a teorías críticas y movimientos sociales. Discursos contrarios a la educación de las mujeres ha dado como resultado que miles de ellas estén excluidas de las aulas. Y que las mujeres que logran ingresar a los sistemas educativos enfrenten curriculum sexistas explícitos, ocultos y omitidos que no contemplan sus identidades diversas, realidades de opresión ni las reconocen como sujetas de derecho, pese a disposiciones nacionales e internacionales que exigen de los Estados avances en esa materia.

Ante tal situación, mujeres vinculadas a los estudios de género y educación así como a movimientos sociales de análisis crítico y justicia social plantean perspectivas pedagógicas críticas. Sus discursos propugnan por alternativas educativas construidas desde las mismas mujeres excluidas para potenciar sus capacidades de interpretación de la interseccionalidad de los sistemas de opresión que condicionan sus vidas y de transformación liberadora.

En el estudio pudo constatararse que estos planteamientos pedagógicos provienen particularmente de países con quienes las mujeres de Guatemala comparten historias de despojos de saberes, los efectos de las dictaduras militares, la precarización de la vida de las mujeres y los pueblos indígenas. Son pedagogías nutridas por los feminismos, el pensamiento decolonial y liberador que paulatinamente nutren experiencias surgidas en el pasado cercano del país desde la educación no formal.

b) El contexto post firma de la Paz representó una época de modelado y fortalecimiento de las propuestas pedagógicas de la Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas (UNAMG), la Fundación Guillermo Toriello (FGT) y la Asociación Ixqib' Miriam (AIM), organizaciones de sociedad civil conformadas por mujeres mestizas e indígenas.

El ideario de las propuestas objeto de estudio lo permearon varios factores. Por una parte, la demanda de mujeres, de sectores excluidos de la educación y organizadas, por conocimientos para la comprensión e incidencia política en relación a la institucionalidad de la paz, la institucionalidad para el avance de las mujeres y los mecanismos de participación ciudadana de las mujeres por medio del Sistema de Consejos de Desarrollo Urbano y Rural, creados en el marco de la *Agenda de la Paz*.

En las organizaciones citadas está presente el pensamiento feminista y de izquierda, así como su vinculación de diferentes maneras con el proceso de negociación de la paz en Guatemala y con la concreción del Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, el Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria, el Acuerdo sobre fortalecimiento del poder y el Acuerdo sobre el Fortalecimiento del Poder Civil y Función del Ejército en una Sociedad Democrática. Esos acuerdos, clasificados como sustantivos, señalaron la necesidad de formar en derechos humanos a mujeres históricamente excluidas como medio para su participación política.

En consecuencia, sus propuestas pedagógicas giraron alrededor de los compromisos a favor de las mujeres establecidos en los Acuerdos de Paz: mecanismos institucionales, legislación, políticas, planes, derechos económicos, derechos sociales, participación política, acceso a la justicia, resarcimiento y el derecho a vivir libre de violencia.

Dada la complejidad de los saberes aspirados, las iniciativas para desarrollarlos según los tres casos estudiados, transitaban de charlas y talleres a la estructuración de procesos educativos en la modalidad de cursos, diplomados y escuelas de formación política avalados académicamente por el Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos de Guatemala, mecanismo de la universidad pública creado en el marco de compromisos relacionados a los Acuerdos de Paz.

El escenario esperanzador de los primeros años post firma de la paz entró en crisis por la privatización de servicios públicos, las políticas extractivistas, el debilitamiento de la democracia y la institucionalidad estatal garante de derechos humanos en general y de las mujeres en particular. Así, se recrudeció la conflictividad social, la precarización de las condiciones de vida y la violencia contra las mujeres.

Por ese entonces, más mujeres se formaban en estudios de género y se vinculaban al movimiento de mujeres, mujeres indígenas y feministas. Además, se concretaban procesos de justicia transicional relacionadas a casos de esclavitud doméstica y casos de violencia sexual de mujeres indígenas ocurridos durante el conflicto armado interno. Los factores anteriores influyeron en las configuraciones de las comunidades educativas y el abordaje de los aprendizajes orientados al análisis crítico de la realidad social, su impacto en la vida de las sujetas educativas y sus posibilidades de acción política transformadora de sistemas de opresión.

c) Los fundamentos políticos de la formación en género de las tres organizaciones sociales sujetas de estudio coincidieron en su definición de la educación de las mujeres como un derecho humano. En tal sentido, el fin de sus propuestas pedagógicas apuntaló a la justicia social, la igualdad de derechos, la equidad de género, las reivindicaciones de las mujeres y los pueblos indígenas. Optaron por el potencial liberador y crítico de la educación.

Las sujetas educativas fueron mujeres jóvenes y adultas, mayoritariamente indígenas de diversas identidades mayas, con ninguno o bajos niveles de escolaridad, residentes en territorios multiculturales, empobrecidos y afectados por el conflicto armado interno (Sololá, Guatemala y Chimaltenango).

Se constató que las propuestas pedagógicas orientaron el perfil de egreso de estas mujeres, catalogados como *marginales* porque no gozan de derechos sociales ni de representación política, para que se asumieran sujetas de derecho y sujetas políticas. En tal sentido, los procesos de formación las reconocieron como sujetas cognoscentes y cognoscibles; con un *punto de vista* particular que les permite subsistir, desde su condición de *oprimidas*, porque aprendieron de su propia cultura y sobre la cultura dominante. Por lo que, produjeron *conocimientos situados* en la *vida de las mujeres* aplicando claves de la *epistemología feminista* (deconstrucción, desmontaje, desnaturalización, historización y visibilización).

Formaron comunidades de mujeres que aprendieron enseñando y enseñaron aprendiendo al asumir el rol de diseñadoras de procesos de formación, facilitadoras (educadoras) y participantes (educandas). Las mujeres educadoras asumieron ese rol desde sus experiencias previas en procesos de formación política de organizaciones sociales, su experiencia de trabajo en la institucionalidad de la paz y participación en mecanismos ciudadanos de las mujeres surgidos post Acuerdos de Paz; así como por sus conocimientos en género y vínculos con organizaciones de mujeres, los feminismos, la educación popular y organizaciones de pueblos indígenas.

Los fundamentos conceptuales de las propuestas pedagógicas investigadas provinieron de la teoría de género. Preponderantemente aplicaron categorías del feminismo de la igualdad que posiciona los derechos humanos de las mujeres, el empoderamiento y la ciudadanía. Además, se fundamentaron en el análisis marxista, la cosmovisión de los pueblos indígenas y teorías latinoamericanas críticas vinculadas al pensamiento decolonial. Sin embargo, presentaron ciertos matices condicionados por los objetivos políticos de cada organización y los énfasis conceptuales metodológicos de los diseños curriculares de sus procesos educativos.

La Fundación Guillermo Toriello destacó la formación para el empoderamiento político y el empoderamiento económico a nivel territorial desde la cosmovisión y conocimientos de los pueblos indígenas. La Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas enfatizó en la participación política de las mujeres a nivel local. Ambas organizaciones identificaron sus propuestas pedagógicas como *educación popular feminista*.

En tanto, la Asociación Ixqib' Miriam ponderó la formación para la participación de mujeres indígenas en la institucionalidad pública. Identificó su propuesta pedagógica como *formación en género*, ya que incorporan elementos metodológicos del enfoque de género en interrelación con corrientes psicopedagógicas y la cosmovisión maya.

A nivel metodológico las propuestas pedagógicas investigadas se fundamentaron en la educación popular centrada en el poder liberador de sujetos oprimidos; pedagogías feministas focalizadas en la emancipación de las mujeres y la pedagogía decolonial que posiciona saberes silenciados por el sistema colonial como los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas y de las mujeres indígenas.

d) Los procesos de formación en género influyeron en las mujeres en la construcción de su ciudadanía a nivel individual y colectivo. Los principales aportes están relacionados a su empoderamiento así como a sus avances en la configuración de nociones de ciudadanía centradas en el ejercicio de derechos humanos y en la participación para su concreción tanto en el ámbito privado como en el ámbito público, según pudo constatarse a partir de la interpretación realizada de los significados que ellas dieron a sus experiencias educativas.

La formación en género aportó a la configuración de las mujeres de su conciencia de género, clase y etnia. Ese efecto derivó de las actividades de aprendizaje orientadas al análisis de la interrelación del patriarcado, el racismo y el clasismo. De esa cuenta, las mujeres identificaron como los sistemas opresores citados impactan en sus condiciones de exclusión social y su posición de subalternidad en la estructura social, que les afectan de manera diferenciada por razones de edad, ruralidad, escolaridad, pobreza, roles de género asignados e identidad étnica.

El tipo de formación del cual fueron copartícipes las mujeres despertó en ellas su interés por construirse como seres autónomas en pensamientos, acciones y proyectos de vida e iniciativas organizativas propios.

Las mujeres resignificaron la ciudadanía como práctica cotidiana. Aunque, para mujeres de la tercera edad, rurales y analfabetas la ciudadanía sigue siendo una experiencia restrictiva, centrada en el cumplimiento de responsabilidades y en los procesos electorales. En tanto, las mujeres más jóvenes y las adultas con más acceso a formación política asumieron la ciudadanía como una condición para gozar de protecciones a su dignidad por parte del Estado. Además, consideraron la ciudadanía como un proceso de conocimiento, ejercicio y defensa de derechos humanos.

El autoreconocimiento de las mujeres de ser sujetas de derechos y el posicionarse desde ese rol en todos los ámbitos de la vida, resultado del tipo de formación de la cual participaron, modelado sus liderazgos a favor de cambios sociales en la defensa de derechos humanos de las mujeres y de los derechos de los pueblos indígenas a los que se autoadscriben.

Con la formación en género las mujeres desarrollaron capacidades de articulación de discursos argumentados en los derechos humanos y en evidencias sobre los aportes históricos de las mujeres. Lo anterior, permitió a las mujeres posicionar sus necesidades prácticas e intereses estratégicos en sus negociaciones familiares y en la agenda pública local.

Además, interpelaron la noción de igualdad sobre las que se sustenta este sistema político porque invisibiliza diferencias generadoras de desigualdad social que les afecta a ellas directamente. En consecuencia, plantearon propuestas y articularon esfuerzos organizativos para que las políticas públicas y presupuestos locales incorporen sus demandas, de manera particular desde sus identidades mayas y de manera general desde su condición de mujeres marginalizadas.

Las mujeres, durante o al finalizar los procesos formativos, gestionaron alternativas para enfrentar situaciones de opresión; las más significativas para ellas fueron: La participación en diversas modalidades de formación política, participación en proyectos productivos y vincularse a organizaciones sociales a locales e incluso transnacionales, lo que amplió la base del movimiento de mujeres. Algunas de las mujeres más jóvenes y con formación escolarizada lograron puestos de trabajo en organizaciones locales y la administración pública. Otras lograron postularse, e incluso ser electas, en cargos de elección popular en gobiernos municipales así como en cargos de toma de decisión en el Sistema de Consejos de Desarrollo Urbano y Rural.

En síntesis, los principales aportes de las propuestas pedagógicas estudiadas fueron la configuración de mujeres marginales como sujetas de derecho que participan como interlocutoras reconocidas en el espacio público, ante diversos actores de la sociedad civil y las autoridades estatales. El tipo de capacidades desarrolladas les permite incidir en el conocimiento, ejercicio y defensa de sus derechos humanos como mujeres y como mujeres indígenas desde la alianza política entre mujeres.

Puede afirmarse entonces que, las propuestas pedagógicas analizadas impulsaron un modelo alternativo al de los sistemas educativos: Colocar en el centro de su acción educativa a mujeres marginalizadas socialmente; reconocieron la vida y experiencias de las mujeres como fuente de conocimiento; desarrollaron pensamiento crítico y competencias para la vida ciudadana orientadas a la transformación individual y colectiva de realidades de opresión por razones de género, clase, etnia y edad desde el ejercicio y defensa cotidiana de los derechos humanos de las mujeres. De esa manera, mujeres de organizaciones de sociedad civil están construyendo discursos y prácticas educativas, desde la educación no formal, modeladores de una ciudadanía activa; sus aportes son una respuesta esperanzadora a las demandas del siglo XXI por educación inclusiva y con equidad.

Capítulo V: Recomendaciones

1. Al ámbito de las políticas públicas: Las propuestas pedagógicas creadas por las organizaciones sociales objeto de estudio, durante más de dos décadas, aportan insumos para fortalecer aspectos específicos de dos políticas públicas educativas. Ambas coinciden en el principio de equidad y en la responsabilidad institucional de la formación de profesionales, vinculados al campo de la educación, desde imaginarios sociales y prácticas relacionadas a los derechos humanos de las mujeres y a la construcción de ciudadanía.

La calidad educativa y la equidad forman parte de las Políticas Educativas, aprobadas por el Consejo Nacional de Educación en 2010, y del Plan Estratégico 2016-2020 del Ministerio de Educación (MINEDUC). Establecen que el derecho a la educación debe garantizar el acceso al sistema educativo y garantizar aprendizajes pertinentes a las necesidades y a los contextos de la población, particularmente la más vulnerable. Además, debe garantizar aprendizajes desarrolladores de competencias centradas en el ejercicio de derechos.

En tanto, la perspectiva de género debe ser parte de los currículum y la investigación universitaria, según lo definido por la Política y Plan de Equidad de Género en la Educación Superior, aprobada por el Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) en 2018.

a) Desde la Universidad de San Carlos de Guatemala podría articularse el Instituto Universitario de la Mujer, en su calidad de ente rector de políticas y acciones universitarias con enfoque de género, y unidades académicas (Facultad de Humanidades, Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media y Escuela de Historia) formadoras de las generaciones de docentes responsables de concretar en el aula los ejes de vida ciudadana y equidad de género, étnica y social establecidos en el CNB del nivel primario y secundario derivados de la Reforma Educativa emanada de los Acuerdos de Paz.

Los fundamentos filosóficos, políticos, teóricos y metodológicos de las experiencias analizadas ofrecen perspectivas críticas e innovadoras para que puedan ser incorporados como:

- Módulos, unidades y/o temas en cursos relacionados a la historia de la educación en Guatemala, paradigmas educativos, didáctica y pedagogía del Programa de Profesionalización Inicial Docente (Fid), el Programa Académico de Desarrollo Profesional para Docentes (PADEP/D), el profesorado en historia, entre otros.
- Cursos específicos como pedagogías críticas y decoloniales desde las mujeres; para transitar de pedagogías bancarias y educación cívica a una formación ciudadana activa y diferenciada, que considere las realidades y aportes de las mujeres y los

pueblos indígenas en consonancia con los lineamientos del CNB creado en el contexto post Acuerdos de Paz.

- Líneas de investigación de diferentes programas de grado y post grado, así como en los Programas de la Dirección General de Investigación, para profundizar en expresiones de la pedagogía del siglo XXI impulsada por mujeres diversas desde la teoría de género y el pensamiento decolonial.

b) Desde el Ministerio de Educación podrían incorporarse contenidos y metodologías de los casos analizados a:

- Los procesos de actualización curricular del área de ciencias sociales y del área de formación ciudadana del curriculum nacional base del nivel básico y del bachillerato en educación, así como del área de ciencias sociales de la primaria acelerada.
- Los procesos de actualización curricular de las diversas modalidades de educación extraescolar.
- Los contenidos de textos escolares así como en materiales educativos de diversos formatos.

A corto plazo puede aprovecharse la experiencia acumulada por medio del dialogo pedagógico entre estudiantes y docentes con las protagonistas de las propuestas pedagógicas analizadas, en los seminarios, congresos y encuentros planificados anualmente en materia de innovación educativa por parte de la USAC y el MINEDUC.

2. Al ámbito de la formación política de las mujeres desde las organizaciones sociales: La trayectoria de las propuestas pedagógicas analizadas evidencian que es un momento propicio para la sistematización histórica de los procesos de cada organización. Ese proceso permitiría visibilizar la evolución de las categorías de análisis de la realidad de la vida de las mujeres, descubrir debates pedagógicos contemporáneos generados desde la educación no formal, posicionar prácticas educativas innovadoras, articular comunidades de aprendizajes con intereses político pedagógico comunes y generar evidencias sustentadores de sus planteamientos a favor de los derechos humanos de las mujeres desde su diversidad. El horizonte está trazado y ese es un paso para impulsar el cauce de las pedagogías críticas impulsadas por mujeres para la construcción de su ciudadanía activa y plena.

La diversidad de propuestas pedagógicas críticas acumulada por las mujeres en el contexto post Acuerdos de Paz apuntan a la incorporación sistemática de la pedagogía en la agenda del movimiento de mujeres y feminista. Esa acción permitiría articular el discurso, optimizar los recursos educativos a nivel territorial y dar sostenibilidad a sus objetivos de transformación social.

El tipo de sostenibilidad sugerida también requiere profundizar en miradas pedagógicas, acordes a la imbricación de opresiones que viven mujeres marginales latinoamericanas, como las pedagogías feministas populares, pedagogías descoloniales y la ciberpedagogía.

La ciberpedagogía sería una alternativa para ampliar el acceso de este tipo de educación a más mujeres, generar el diálogo intergeneracional, acortar barreras de tiempo/distancia e incorporar nuevas estrategias de aprendizaje en interacción con las tecnologías de información y comunicación.

La sostenibilidad política pedagógica de las propuestas pedagógicas estudiadas conllevaría estructurar sus procesos educativos como escuelas de formación política. Es decir, organizar procesos de largo plazo, con objetivos de aprendizaje reforzadores del modelado y acompañamiento de mujeres como sujetas políticas, con contenidos de aprendizaje por niveles diferenciados en función de tres perfiles de participantes: principiantes, lideresas y formadoras de formadoras.

En ese transitar es necesario interpelar a las universidades para que legitime los saberes y las pedagogías críticas desarrolladas por mujeres de diversas identidades étnicas, liderazgos ciudadanos y trayectorias educativas vinculadas a la generación de pensamiento crítico y accionar político transformador de las vidas de las mujeres.

Referencias

- Abbagnano, N. (1994). *Historia de la filosofía*. Volúmen 1 (4a. ed.). Barcelona: Hora S.A.
- Adán, C. (2006). *Feminismo y conocimiento. De la experiencia al cúborg*. A Coruña: Edicións Espiral Maior.
- Aguilar Rodenas, C. (2009). ¿Por qué es importante el género en la pedagogía crítica?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 23(1), 121-138.
- Alboj, C. y. (2002). Mujeres, aprendizaje dialógico y transformación social. *Revista Contextos educativos* (5), 159-172.
- Aldana Mendoza, C. (1996). *Pedagogía General Crítica Tomo II*. Guatemala: Serviprensa Centroamericana.
- Aldana, C. (1997). *Educación popular nuestra opción*. Guatemala: Arzobispado de Guatemala Oficina de Programas y Proyectos Pastoral Social.
- Aldana, C. (2000). *Educación para la ciudadanía plena*. Guatemala: Asociación Cristiana de Jóvenes.
- Aldana, C. (2010). *Pedagogía de la ciudadanía. Teoría, método y organización para la formación ciudadana*. Guatemala: Piedra Santa.
- Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B. & Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En *Hacia una pedagogía feminista. Género y educación popular* (pp. 107-128). Buenos Aires: El colectivo.
- Alvarez Aragón, V. (2002). *Conventos, aulas y trincheras. Universidad y movimiento estudiantil de Guatemala*. Guatemala: Instituto de Investigaciones Históricas, Escuela de Historia, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Alvarez, M. (2011). La educación popular y el acceso de las cubanas a la toma de decisiones. *Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua*, 2(35), 82-103.
- Ancker, S. (2000). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. España: Editorial Narcea.
- Arana. I. & Rapacci, M. (2013). La educación popular feminista una perspectiva que se consolida. En L. M. Cendales (Ed.), *Entretejiendo de la educación popular en Colombia Ceaal* (pp. 81-97). Bogotá: REPEM. Recuperado de

https://issuu.com/educacionintercultural/docs/entretejidos_de_la_educacion_popular

- Arango, S. (2012). *Salir del clóset de la Pedagogía: experiencias de/formativas de la otra educación*. Trabajo presentado en II Encuentro Internacional Telecápita 2012: Red-Volución, México.
- Ardón, P. (1999). *Pasos esenciales para desarrollar una estrategia de cabildeo*. Guatemala: Sector de Mujeres
- Arias, L. (2006). Educación social y formación ciudadana en tiempos de globalización. *Tendencias y retos* (11), 117-129.
- Arrufat Gallardo, M. (2004). Las "otras mujeres" y la pedagogía de la autonomía de Freire. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (50), 45-58.
- Asociación Feminista La Cuerda, Asociación de Mujeres de Petén Ixqik y Asociación Política Sector de Mujeres. (2010). *Escuela Política Feminista. Módulo 6 Metodología de Educación Popular Feminista*. Guatemala: Autor.
- Asturias, I. (2004). *Programa de capacitación para mujeres en los Consejos de Desarrollo Urbano y Rural*. Guatemala: Secretaría Presidencial de la Mujer, Gobierno de Guatemala y Foro Nacional de la Mujer.
- Asturias, L. (marzo 2004). Más que emitir voto y tener cédula. *La Cuerda*, 7(65), pp. 3-4.
- Azmitia, O., Guoron, P. & Recancoj, M. (1995). *Hagamos educación...pero con los pies en la tierra. Sistemas educativos adecuados a la realidad centroamericana*. Guatemala: Saqil Tz'ij.
- Ballarín, P., Birriel, M.M., Martínez, C. & Ortiz, T. (2010). *Las mujeres y la historia de Europa*. España: Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.helsinki.fi/science/xantippa/wes/westext/wes213.html#1.3.1.%20Justificaci%C3%B3n%20contempor%C3%A1nea%20de%20las>
- Barffusón, R., Revilla Fajardo, J. A. & Carrillo Trujillo, C. D. (2010). Aportes feministas a la educación. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 357-376.
- Barrios-klee. W. (2005). Feminismo y Ciencias Sociales. *Mujeres y Universidad*, 1(1), 1-6.

- Barrios-Klee, W. (Agosto de 2009). *La educación como camino al empoderamiento. El caso de mujeres populares en Guatemala*. Conferencia presentada en VII Congreso Centroamericano de Antropología. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.
- Bartra, E. (2012). Acerca de la investigación y metodología feminista. En *Investigación feminista, epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 67-77). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias y Facultad de Psicología.
- Bickel, A. (2011). Educación popular para la formación política de las mujeres. *Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua*, 2(35), 144-161.
- Biglia, B. & Jiménez, E. (noviembre de 2012). Los desafíos de la pedagogía cyberfeminista. Un estudio de caso. *Athenea Digital*, 12(3), 71-93.
- Blazquez, N., Bustos, O. & Restrepo, A. (abril de 2010). *La entrevista como herramienta metodológica para propiciar conciencia de género*. Trabajo presentado en VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero, Curitiba, Brasil.
- Borrayo Morales, A. P. (2006). *Precursoras en la educación superior. Una mirada histórica (1897-2005)*. Guatemala: Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Borrayo, P. (2007). *En el trazo de mujeres. Historia de las Precursoras en la Educación Superior Universidad de San Carlos de Guatemala*. Guatemala: Instituto Universitario de la Mujer y Armar Editores.
- Borrayo, A. P. (2009). Unión femenina guatemalteca pro-ciudadanía y su lucha por el derecho de las mujeres al voto 1944-1945. *Mujeres y Universidad*, 5(5), 54-65.
- Borrayo, A. (2013). Entre cifras. Caracterización de la matrícula estudiantil femenina Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala: Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista* (1a. ed.). D.F., México: Siglo XX editores.
- Briskin, L. (1990). *Feminist pedagogy: Teaching and learning liberation*. Ottawa: Canadian Research Institute for the Advancement of Woman.

- Buil, R. (2007). *La formación ciudadana en la ciudad de México. El caso del Instituto Electoral del Distrito Federal*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Bustos, T. P. (2010). Feminist approaches to popular Education: avenues to rethink pedagogically the popularization of science and technology. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 243-260.
- Butler, J. & Lourties, M. (1998). Actos performativos y constitutivos del género. Un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista* (18), 296-314.
- Cabrera, H. & López, S. (2015). *La educación y la sanación, medios para el empoderamiento de las mujeres*. Guatemala: Asociación Proyecto Miriam para la Promoción Intelectual de las Mujeres.
- Camargo Abello, M. (2008). *Equidad y educación. Estudios de casos de políticas educativas*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Manizales, Colombia.
- Carosio, A. (2017). Perspectivas feministas para ampliar horizontes del pensamiento crítico latinoamericano. En *Pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina* (pp.17-42). Universidad de Costa Rica, Centro de Investigaciones Estudios de la Mujer y CLACSO.
- Castañeda, P. (2008). *Epistemología feminista*. Guatemala: Universidad Autónoma de México, Centro de Estudios Interdisciplinarios y Fundación Guatemala.
- Castillo, P. (2009). Desafíos para la academia desde lo local. *Mujeres y Universidad*, 5(5), 87 - 91.
- Cendales, L. (1996). El curriculum para una educación de jóvenes y adultos - elementos para el debate. En *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas* (pp. 45-71). Lima: UNESCO, Consejo de Educación de Adultos de América Latina y Tarea.
- Centeno Ubeda, I. (2011). Aportes de la educación popular al trabajo contra la violencia hacia las mujeres. *Revista Latinoamericana de Educación y Política Piragua*, 2(35), 190-195.
- CEPAL. (2000). *Informe regional sobre el examen y la evaluación de la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing y el documento final del vigesimotercer período extraordinario de sesiones de la Asamblea General en los países de*

América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.cepal.org/cgi-bin/getprod.asp?xml=/mujer/noticias/paginas/3/51823/P51823.xml&xsl=/mujer/>

- Chacón, I. & Alvarado, M. (2007). *Mujeres organizadas en organizaciones de mujeres. Avances, logros y limitaciones en su trabajo por la formación en género, salud, alternativas económicas y ciudadanía de las mujeres*. Guatemala: Fundación Guatemala y Horizont 3,000.
- Cobo, R. (1995). *10 palabras claves sobre mujer*. Estella Navarra: Verbo Divino .
- Congreso de la República. (2002). *Ley de Dignificación y Promoción Integral de las Mujeres*. Guatemala.
- Consejo Nacional de Educación. (2011). *Políticas Educativas*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Cortado Andreu, E. (diciembre de 1999). De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad. *Cuadernos de Pedagogía*(286), 43-47.
- Cumes, A. (2009). Mujeres indígenas: voces ineludibles "otros" modos de pensar, saber y transformar. *Mujeres y Universidad*, 5(5), 15 - 20.
- Cunningham, W. (1955). *Filosofía de la educación. Exámen a sus problemas fundamentales*. Buenos Aires: Librería El Ateneo.
- De León Alvarado, C. & López, G. (2010). *Escuela política feminista Módulo 1 genealogía feminista*. Guatemala: Alianza Asociación Feminista La Cuerda, Asociación de Mujeres de Petén Ixqik y Alianza Política Sector de Mujeres.
- Del Cid, P. (2010). *Escuela Política Feminista. Módulo 5 sujeto político*. Guatemala: Asociación Feminista La Cuerda, Asociación de Mujeres de Petén Ixqik y Alianza Política Sector de Mujeres.
- Del Cid, P. & Pérez, E. (2007). *Investigación sobre el proceso de empoderamiento de mujeres que trabajan con mujeres de manera organizada en función de la construcción de la ciudadanía de las mujeres*. Guatemala: Fundación Guatemala y Horizont 3,000.
- Díaz, C. (2011). El conocimiento como práctica social: Un desafío epistemológico feminista. *Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua*, 2(35), 124-135.
- Elboj, C. y Flecha, A. (2002). Mujeres, aprendizajes dialógicos y transformación social. Contextos educativos: *Revista de educación*, 159-172.

- España Calderón, O. (2016). Significado de la educación en Guatemala. En *Educación y sociedad* (pp. 7-77). Guatemala: Oscar de León Castillo.
- Escobedo, S., Soberanis, C., & Morán, S. (1997). *Análisis de los Acuerdos de Paz desde algunos aspectos importantes de la vida de las mujeres*. Guatemala: Sector de Mujeres Asamblea de la Sociedad Civil.
- Federación de Mujeres Cubanas. (2011). Las mujeres y su experiencia con el método de la educación popular. *Revista Latinoamericana de Educación y Política Piragua*, 2(35), 214-217.
- Fernández Sierra, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento: Una visión desde la pedagogía*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Fernández, A. (2009). Construcción de ciudadanía y sociedad civil. El relato de sujetos promotores de sentidos colectivos. Estudio de caso. D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- FLACSO, UNFPA y Ministerio de Salud. (2015). *¡Me cambió la vida! Uniones, embarazos y vulneración de derechos en adolescentes*. Guatemala: Autores.
- Flyvbjerg, B. (s.f). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de casos. *Reis*, 106(04), 33-62.
- Fornieri, C. (2007). Taller de géneros y educación popular "nuestros placeres". En *Hacia una pedagogía feminista. Género y educación popular* (pp. 27-30). Buenos Aires: Pañuelos en rebeldía, Editorial El Colectivo y América Libre.
- Foro Nacional de la Mujer. (1999). *Propuesta Nacional Ejes Desarrollo Económico y Desarrollo Social. Aportes para las políticas públicas, planes, programas, proyectos y acciones a implementar en el marco de los Acuerdos de Paz*. Guatemala: Autor.
- Fraustro, M. (2018). Economía, trabajo y desigualdad de género. *Revista de análisis de la realidad nacional*, 7(23), 79-101.
- Freire, P. (1969). *La pedagogía del oprimido*. Santiago de Chile.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (1a. ed.). São Paulo: Paz e Terra.

- Gaitán Arana, C. (2008). *Escuela nacional de formación política integral*. Guatemala: Alianza de Mujeres Rurales por la Vida, Tierra y Dignidad Mamá Maquin - Mamá Maquín - Madre Tierra - Ixmucané.
- Galicia, E. (2006). Al aire con los pies en la tierra. Comunicadoras constructoras de ciudadanía. Tesina Especialización en Estudios de Género. Guatemala: Fundación Guatemala y Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigación en Ciencias y Humanidades.
- Galicia, E. (2010). *Nuevas miradas curriculares. Las mujeres y sus aportes a la formación ciudadana*. Guatemala: Instituto Universitario de la Mujer Universidad de San Carlos de Guatemala, ONUMUJERES.
- Galicia, P. (2012). Educación. En G. López, *El derecho de las mujeres a una vida digna discurso y realidad en Guatemala* (pp. 16-33). Guatemala: Editorial Cultura.
- Galicia, E. (2014). La educación. *Entre la hegemonía y la deconstrucción de poderes*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala, Facultad de Humanidades, Programa de Doctorado en Educación.
- Galicia, E. (2017). Base de datos de procesos de formación en género avalados académicamente. Inédito. Guatemala: Instituto Universitario e la Mujer Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Gil, C., Rey, E., Montenegro, M. & Rosalba, I. (s.f). ¿Qué significa ser ciudadana hoy en América Latina?. En *Mujeres, ciudadanía y multiculturalismo*. Chile: Iniciativa para el avance de los derechos de las mujeres II y Facultad de Derecho Universidad de Chile.
- Giraldo-Gil, E. (2014). Revisando las prácticas educativas: Una mirada posmoderna a la relación género-currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 211-223.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Capítulo V Estrategias de recogida de datos*. España: Ediciones Morata.
- González Orellana, C. (2011). *Historia de la Educación en Guatemala* (6ª. ed.). Guatemala: Editorial Universitaria Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Guba, E. & Lincoln. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. y. Denman, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos de investigación social* (pp. 113-145). Hermosillo, Sonora.

- Guiroux, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En F. I. (coord.), *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 53-62). España: Grao. Recuperado de http://online.aliat.edu.mx/adistancia/filosofia/U7/Lecturas/Pedagogia_critica.pdf
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. España: Ediciones Cátedra.
- Harding, S. (2012). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el punto de vista feminista. En *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 39-65). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias y Facultad de Psicología.
- Hernández, Fernández & Baptista. (2010). *Metodología de la Investigación* (5a ed.). México: McGrawHill.
- Hooks, B. (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En *Otras inapropiadas. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de sueños. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/tematica/mujer/autores/hooks/1984/001.htm>
- Hurtado, D. & Alvarez, D. (julio-diciembre de 2006). La formación ciudadana en contextos conflictivos. *Estudios políticos*(29), 81-89.
- Imelda, A. S. (2013). La educación popular feminista una perspectiva que se consolida. En C. d. -CEAAL, *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 81-98). Bogotá: Ediciones de abajo.
- Infancia, F. D. (2007). Compendio estadístico sobre las niñas, niños y adolescentes guatemaltecos. la niñez guatemalteca en cifras. Guatemala.
- Instituto Nacional de Estadística. (2013). Caracterización Estadística de la República de Guatemala 2012. Guatemala: Gobierno de la República.
- Kazez, R. (2009). *Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra. Aportes del Sistema de Matrices de Datos*. Recuperado de http://scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102009000100005
- Korol, C. (2007). La educación como práctica de la libertad. Posibles caminos. En *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular. Pañuelos en*

Rebeldía. Cuadernos de Educación Popular (pp. 9-22). Buenos Aires: Editorial El Colectivo y América Libre.

Kral, K. y Florentina, P. (2011). Las (des)conexiones entre la pedagogía feminista y la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de inclusión educativa*, 5(1), 66-77.

Lagarde, M. (1996). *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. España: Horas y Horas.

Lagarde, M. (2000). *Memoria claves feministas para liderazgos entrañables*. Managua, Nicaragua: Puntos de Encuentro.

Lagarde, M. (2006). Pactos entre mujeres sororidad. *Aportes para el debate*, 125-135.

Lagarde, M. (2010). *Propuestas para una organización social corresponsable*. Recuperado de <https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/28/83/32883.pdf>

López, G. (2009). Aportes compartidos: Movimiento de mujeres y academia nuevas claves para la ciudadanía de las mujeres. *Mujeres y Universidad*, 5(5), 81-86.

López, G. & Batres, M. (2007). *Mujeres formadoras y experiencias de formación en género*. Guatemala: Fundación Guatemala y Horizont 3,000.

López, G. & de León, C. (2010). *Curso Género y Comunicación*. Guatemala: Instituto Universitario de la Mujer Universidad de San Carlos de Guatemala.

López, M. E. (1998). *Aprendamos a elaborar propuestas*. Guatemala: Sector de Mujeres Asamblea de la Sociedad Civil.

Luna, L., Godínez, M., Escobedo, S., Morán, S. & Marroquín, M. (1997). *¿Qué es el Foro Nacional de la Mujer?* Guatemala: Sector de Mujeres Asamblea de la Sociedad Civil.

Maceira, L. (2006). Teorizar: una planca para el movimiento feminista. *Caderno Espaço Feminino*, 15(18), 197-214.

Maceira, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí: Pedagogía feminista: una propuesta*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociolingüísticos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.

Maldonado, M. I. (2014). *Alianzas por la equidad de género: universidad, estado, sociedad civil y cooperación internacional (2005-2010)*. Guatemala: Instituto Universitario de la Mujer Universidad de San Carlos de Guatemala.

- Maldonado, M. I. & Collado, S. (2014). *Alianzas por la equidad de género: universidad, estado, sociedad civil y cooperación internacional (2011-2014)*. Guatemala: Instituto Universitario de la Mujer Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Marshall, T. (1997). Ciudadanía y contrato social. *REIS*(79), 297-344.
- Martínez Martín, I. (2015). Descolonizar los feminismos para la construcción de una pedagogía crítica con enfoque de género. Caso de Mozambique. *Journal of Supranational Policies of Education*(33), 202-2018.
- Martínez Ten, L. & Tuts, M. (s.f). *Derechos humanos, mujer e inmigración: hacia una educación intercultural en el aula*. España: Plataforma de los Derechos de la Mujer.
- Matute, A. & García Santiago, I. (2007). *Informe estadístico de la violencia en Guatemala*. Guatemala: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Méndez, L. (2015). *Sistematización de la metodología de formación sanación con mujeres sobrevivientes de violencia sexual y de la guerra en Guatemala*. Guatemala: Colectiva Actoras de Cambio.
- Méndez, L. & Barrios, W. (2010). *Caminos recorridos: Luchas y situación de las mujeres a trece años de los Acuerdos de Paz*. Guatemala: Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas -UNAMG.
- Mendía Azkue, I. & Guzmán Orellana, I. (2012). *Ni olvido ni silencio. Tribunal de conciencia contra la violencia sexual hacia las mujeres durante el conflicto armado en Guatemala*. Guatemala: Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas.
- Menéndez, A. (2006). *La educación en Guatemala 1954-2004. Enfoque histórico estadístico*. Guatemala: Editorial Universitaria Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Ministerio de Educación. (17 de febrero de 2018). *Curriculum Nacional Base de Guatemala*. Recuperado de http://cnb.MINEDUC.gob.gt/wiki/Ejes_de_la_Reforma_Educativa_y_su_Relaci%C3%B3n_con_los_Ejes_del_Curriculum
- Miriam, EDUCA, PRODESSA, ICEFI, IPNUSAC, CEIPA, FLACSO, Red niña niño, CNEM y ACONANI. (2015). *¿Quiénes están excluidos del sistema educativo? Análisis y propuesta para ampliar la cobertura educativa*. Guatemala: Autores.
- Miyares, A. (2004). *El ideal de ciudadanía*. Barcelona: urbalred12mujerciudad.

- Miyares, A. (2 de enero de 2008). *Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía*. Recuperado de El periódico feminista en red: http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0346/Multiculturalismo__coeducaci%C3%B3n_y_ciudadan%C3%ADa.pdf
- Molyneux, M. (2001). Género y ciudadanía en América Latina: cuestiones históricas y contemporáneas. *Debate feminista*, (23), 3-65.
- Monzón, A. S. (2008). Las universidades ante los retos de la inclusión. En *Pensamiento Universitario* (pp. 117-132). Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala, Dirección General de Docencia.
- Monzón, A. S. (2009). Se hace camino al pensar los estudios de la mujer, género y feminismo en Guatemala. Balance, perspectivas y retos. En *Mujeres, ciencia e investigación: Miradas críticas* (pp. 167-211). Guatemala: Ministerio de Educación Guatemala y Dirección General de Docencia Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Monzón, A. S. (2018). Iniciativas y acciones académicas y políticas de las mujeres universitarias para la inclusión del feminismo en la academia 1986-2017. En *Abriendo brechas, enfrentando muros y avizorando futuros* (pp. 61-82). Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala Escuela de Ciencia Política Centro de Estudios de las Mujeres y Feministas.
- Morales Tot, R. E. (7 de diciembre de 2014). *Matilde Coc Choc: Sembradora de la semilla de la educación bilingüe en Guatemala*. Prensa Comunitaria. Recuperado de <https://comunitariapress.wordpress.com/2014/12/07/matilde-col-choc-sembradora-de-la-semilla-de-la-educacion-bilingue-en-guatemala/>
- Morin, E. (1997). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Movimiento Social de Organizaciones de Derechos Humanos. (2014). *Informe Alternativo al III Informe Periódico del Estado de Guatemala sobre la aplicación del PIDESC*. Guatemala: Serviprensa.
- Mujeres que hacen la historia. Breves biografías. (10 de septiembre de 2013). *Siglo XIX Vicenta Laparra de la Cerda*. [Entrada de blog]. Recuperado de <https://mujeresquehacenlahistoria.blogspot.com/2013/09/siglo-xix-vicenta-laparra-de-la-cerda.html>

- Muñoz, L. (2010). *Escuela política feminista. Módulo 2 epistemología feminista*. Guatemala: Alianza: Asociación Feminista La Cuerda, Asociación de Mujeres de Petén -Ixqik y Alianza Política Sector de Mujeres.
- Navarro, G. (2015). *Mujeres, Acuerdos de Paz y Políticas Públicas. El caso del Foro Nacional de la Mujer*. (Tesis de maestría inédita). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, Guatemala.
- Nerváez, V. (2007). *Planeación, diseño y más*. México: Centro Regional de Educación y Formación para Adultos en América Latina.
- Ocádiz, A. (2016). La etnometodología, una alternativa relegada de la educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12).
- O'Connor, J. (1993). Género, clase y ciudadanía en el análisis comparativo de los regímenes de estado de bienestar: cuestiones teóricas y metodológicas. *The British Journal of Sociology*, 44(3), 501-5018.
- Oficina Nacional de la Mujer. (1997). Las obligaciones legislativas a favor de las mujeres derivadas de los Acuerdos de Paz. Guatemala: Autor.
- Olesen, V. (2012). Investigación cualitativa feminista de principios del milenio. Desafíos y perfiles. En N. & Denzin, *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de Investigación Cualitativa Volúmen II* (pp. 111-198). España: gedisa editorial.
- ONUMUJERES. (1995). *Declaración y Plan de Acción Beijing. Declaración política y documentos resultados Beijing + 5*. Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*. Recuperado de http://www.UNESCO.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2007). *Educación para todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta? Resumen*. Francia: Ediciones UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2009). *Dimensiones inclusivas del derecho a la educación bases normativas. Marco conceptual*. Francia.
- Osorio, J. (2009). Pedagogía y ética en la construcción de ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria. *Polis Revista Latinoamericana*, (7), 1-9.
- Palermo, Z. (2017). Sobre la matriz colonial de poder. En *Para una pedagogía decolonial* (pp. 20-57). Argentina: Ediciones del signo.

- Palomo, B. (2011). Del trabajo al trabajo. En *Nosotras las de la historia. Mujeres en Guatemala (siglos XIX-XXI)*. Guatemala: Ediciones laCuerda y SEPREM.
- Paredes, R. (2005). *Seminario teórico práctico: Las democracias como garantía para las acciones de transformación social de las mujeres*. Inédito. Antigua Guatemala: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México y Fundación Guatemala y.
- Pariera, M. (2008). *Educación y ciudadanía en los movimientos sociales. Mujeres zapatistas*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Iztapalapa, México: Anthropos.
- Pateman, C. (1996). *Crítica feminista a la dicotomía público/privado*. Barcelona: Paidós.
- Patruyo, T. (2016). *Compendio estadístico de género 2015*. Guatemala: Instituto Nacional de Estadística.
- Pérez Bustos, T. (2010). Aportes feministas a la educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 243-260.
- Pérez Luna, E. (s.f.). *De la razón ilustrada a la razón legitimada. El debate en el campo educativo*. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/eduluna.pdf>
- Pérez Zamora, A. (2016). *Vulnerabilidad del departamento de Chimaltenango ante el cambio climático*. Guatemala: Ministerio de Ambiente y Recursos Naturales del Gobierno de Guatemala.
- Pérez, L., Amado, B. & Morán, S. (2013). *Escuela Nacional de Facilitadoras*. Guatemala: Alianza Política Sector de Mujeres.
- Pérez, M. (4 de febrero de 2004). *Sororidad: nueva práctica entre mujeres*. Recuperado de <https://www.cimacnoticias.com.mx/node/38105>
- Proceso.com.mx. (22 de diciembre de 2001). *Guatemala: Acuerdos de Paz en retroceso*. Recuperado el 2 de Noviembre de 2016, de <http://www.proceso.com.mx/238991/guatemala-acuerdos-de-paz-en-retroceso>

- Programa Nacional de Desarrollo Humano. (2012). *Guatemala: ¿Un país de oportunidad para la juventud? Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011-2012*. Guatemala: Autor.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). *Más allá del conflicto, luchas por el bienestar. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2015/2016*. Guatemala: Autor.
- Proyecto equidad de género en el marco de los Acuerdos de Paz. (2002). *Convivencia intercultural en una sociedad multicultural con equidad de género*. Guatemala: Autor.
- Quezada Chamorro, P. (2011). Los aportes de la educación popular para enfrentar la crisis económica y los aportes de las mujeres. *Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua*, 2(35), 162-169.
- Ramazzini, A. L.(2013). *A desaprender también se aprende*. Guatemala: Instituto Universitario de la Mujer Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Ramazzini, A. L. (2013). *La refuncionalización del patriacado capitalista- neoliberal como estructura ideológica hegemónica. Análisis de sus expresiones en el Curriculum Nacional Base (CNB) del Segundo Ciclo de Primaria* (Tesis de Maestría). Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala Escuela de Ciencia Política.
- Ramazzini, A. L. (2016). *Presentación del diseño curricular del curso libre al IUMUSAC*. Guatemala: Mujeres transformando el mundo (Inédito).
- Ramírez Roldán, V. (2007). *Diagnóstico situación de la participación ciudadana y política de las mujeres indígenas en San José Poaquil, Chimaltenango, en el período comprendido del 2000 al 2006*. Guatemala: Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas.
- Ramírez, L., Escobar, R., Rodas, A., Barrios, A., Monzón, A. & Mejía, A. (2014). *Muertes violentas de mujeres en el Triángulo Norte*. Connectas e International Center for Journalists.
- Rapacci Gómez, M. L. & Lozano Bustos, J. (2011). Educación popular, feminismos y género. Ideas para el debate. *Revista Educación y Política La Piragua*, (35), 170-189.
- Red de Mujeres por la Unidad y el Desarrollo. (1999). *La investigación social con enfoque de género. Métodos y técnicas de investigación social desde una perspectiva de género*. El Salvador: Autora.

- Rifá Valls, M. (2003). Michael Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, XV(37), 71-83.
- Robert, J. (s.f.). *La escuela obligatoria, un instrumento de segregación social programada*.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Rodríguez, W. (2012). La educación integral o el ideal educativo burgués. *Miscelánea Comillas*, 70(137), 517-532.
- Ruíz, M. (2016). Aproximaciones a los estudios críticos feministas de las ciencias sociales en México y Centroamérica. *Revista Clepsydra*, 15, 11-33.
- Salazar, J. (2011). La escuela como principal vehículo para avanzar hacia la equidad de género. *Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua*, 2(35), 106-123.
- Salzman, J. (1992). *Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia e Instituto de la Mujer.
- Sánchez, S. (2014). *Recuperando la historia de los desaprendizajes. Sistematización del proceso de formación de la Escuela Política Silvia Gálvez 2013-2014*. Guatemala: Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas .
- Santa Cruz, W. (2016). *Presencia de mujeres y hombres en el Estado de Guatemala*. Guatemala: Instituto Nacional Demócrata para Asuntos Internacionales.
- Schemelkes, S. (1996). Competencias base para la construcción del currículum de la educación de adultos. *Tarea*(38), 51-56.
- Secretaría de Instrucción Pública. (s.f.). *Memoria de la Secretaría*. Guatemala.
- Secretaría General de Planificación Nacional de la Presidencia. (2011). *Guatemala aún estamos a tiempo. Síntesis III Informe avances ODM*. Guatemala: Autor.
- Secretaría General de Planificación Nacional de la Presidencia. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo K'atun Nuestra Guatemala 2032*. Guatemala: CONADUR y SEGEPLAN.
- Secretaría Presidencia de la Mujer. (2007). *Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres 2008-2023*. Guatemala: Gobierno de la República de Guatemala.

- Sector de Mujeres. (2004). *Presentación Escuela de Formación Política Sector de Mujeres*. Guatemala: Autor.
- SERJUS. (2014). *Módulo IV Educación Popular: Vigencia y aportes en las luchas populares actuales*. Guatemala: Autor.
- Simón, M. (2011). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Suárez Días, R. (2002). *La educación: estrategias de enseñanza-aprendizaje, teorías educativas*. México: Trillas.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Argentina: Editorial Paidós.
- Tock, A. (29 de julio 2014). *Matilde, IGER y la esperanza que persiste*. Recuperado de <https://www.elsalmon.gt/matilde-iger-y-la-esperanza-que-persiste/>
- Tomé, A. (2002). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. En A. y. González, *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 170-192). España: Editorial GRAO'.
- Torres, A. F. (2014). *Formación política de mujeres en economía feminista. Módulo 1 patriarcado, división sexual del trabajo y economía feminista*. Mesoamérica en resistencia por una vida digna.
- Torres, A. F., del Cid. P, Garcés, M. & Morán, S. (2010). *Escuela Política Feminista Módulo 6 Metodología de Educación Popular Feminista*. Guatemala: Alianza Asociación Feminista La Cuerda, Asociación de Mujeres de Petén Ixqik y Asociación Política Sector de Mujeres.
- Tribunal Supremo Electoral. (2016). *Memoria Elecciones Generales y de Diputados al Parlamento Centroamericano 2015*. Guatemala: Autor.
- Tubín, V. (2018). Ser mujer maya en Guatemala. *Análisis de la Realidad Nacional*, 7(23), 114-122.
- UNESCO. (2007). *Educación para todos en 2015 ¿alcanzaremos la meta? Resumen Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008*. Francia.
- UNESCO y Ministerio de Educación. (s.f). *Informe de revisión nacional de la educación para todos Guatemala 2000-2013*. Guatemala: Autor.
- UNICEF & UNESCO. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. New York, Estados Unidos.

- Universidad de Huelva. (30 de abril de 2009). *Género y Economía*. (Master Interuniversitario Género, Identidad y Ciudadanía) Recuperado de <https://generoyeconomia.wordpress.com/2009/04/30/entre-el-techo-de-cristal-y-el-suelo-pegajoso/>
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2008). *Política y Plan de Equidad de Género en la Educación Superior 2006-2014*. Guatemala: Instituto Universitario de la Mujer Universida de San Carlos de Guatemala.
- Valcárcel, A. (2006). Pongámos las agendas en hora. En *II Encuentro de Mujeres Líderes Iberoamericanas* (pp. 1-42). Madrid: Fundación Carolina e Instituto de la Mujer.
- Váldez, A. (2005). *Seminario Feminismos Latinoamericanos*. Inédito. Antigua Guatemala, Guatemala: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México y Fundación Guatemala.
- Vargas, G. (1996). Construcción de la ciudadanía femenina. *Lola Press Revista Feminista Internacional*(5), 53-57.
- Vargas, V. (2000). Una reflexión feminista de la ciudadanía. *Estudios Feministas*, 8(2), 1-21.
- Vásquez, S. (2015). *Mujeres que participan y deciden... mujeres que construyen la historia en Guatemala*. Guatemala: ONUMUJERES y Netherlands Institute for Multiparty Democracy.
- Vásquez, S, Galicia, E. & Monzón, A. (2013). *Entre la realidad y el desafío: mujeres y participación política en Guatemala*. Guatemala: ONUMUJERES, National Endowment por Democracy y Instituto Nacional Democráta.
- Velásquez, E. (2015). *Formación para el empoderamiento personal y colectivo de las mujeres*. Sololá: Fundación Guillermo Toriello.
- Villareal, B. (2016). La educación de calidad y la educación por competencias. En Universidad de San Carlos de Guatemala, *Educación y Sociedad* (pp. 79-109). Guatemala: Oscar de León Castillo.
- Woodwar, A. (1998). El Estado y la Ciudadanía, ¿Quién constituye el Estado?, ¿Qué lugar ocupa la mujer? En *Las mujeres y la ciudadanía en el umbral del Siglo XXI* (pp. 47-64). Madrid: Editorial Coplutense.

- Yagenova, S. & Méndez, L. (2004). *Mujeres y el Proceso de Paz*. Guatemala: Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. California: Sage.
- Vivar, C., Aguilar, Y. & Aguilar, M. J. (2014). *Escucharnos, darnos cuenta y transformar. Aprendizajes y reflexiones en Guatemala desde la terapia del reencuentro*. Guatemala: Centro de Formación-Sanación e Investigación Transpersonal Q'anil.