

**Interaprendizaje femenino: estrategias de comunicación/educación y empoderamiento
de jóvenes mujeres rurales en la IEDR Talauta, en El Peñón (Cundinamarca,
Colombia)**

Diana Paola López Piñeros

Asesor

Rigoberto Solano Salinas, PhD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD
Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades – ECSAH
Maestría en Comunicación
Abril 2026

Agradecimientos

Este trabajo es el tejido de múltiples voces, tiempos y aprendizajes que me permitieron comprender, desde mi rol como mujer, educadora y acompañante, nuevas formas de habitar los escenarios educativos rurales.

A la IEDR Talauta, por abrir sus puertas y permitir los espacios en los que fue posible observar, dialogar y tejer, junto a las estudiantes.

A las estudiantes, base fundamental y corazón vivo de esta investigación. Al observarlas y reconocer las situaciones que vivían entre ellas, nació la intención de comprender, escuchar y proponer. Gracias a su voz, a sus relatos y a su presencia, encontré nuevas formas de entender el interaprendizaje entre mujeres jóvenes rurales y de sembrar ideas para futuros caminos.

A mi estimado tutor de tesis, el profesor Rigoberto Solano, por estar atento a cada detalle, por ampliar constantemente mi panorama y ayudarme a mirar desde otros lugares. Su guía permanente, sus aportes y su manera de comprender la narrativa me orientaron para saber qué construir, cómo hacerlo y hacia dónde dirigir este proceso investigativo.

A mi familia, por su apoyo constante y su amor incondicional. A mi hermana, Laura López, por su ayuda en la revisión y ajuste de varios apartados de esta tesis.

A las mujeres, a las de antes, a las de ahora y a las que vendrán, cuya fuerza cotidiana, saber compartido y resistencia silenciosa inspiran procesos como este y recuerdan que siempre es posible construir caminos más solidarios entre nosotras.

Y finalmente, a mí misma, profundamente orgullosa de este recorrido. Por retomar una y otra vez, por reescribir, reacomodarme y buscar el lugar desde donde debía escribir. Este proceso me exigió, me transformó y me permitió comprender que siempre podemos volver a empezar para hacer las cosas mejor.

Resumen

La presente investigación exploró los procesos de autopercepción e identidad de género en estudiantes jóvenes mujeres de bachillerato de la IEDR Talauta, en El Peñón, Cundinamarca (Colombia). El estudio nació al observar tensiones relacionales y violencias simbólicas en el entorno escolar, con el fin de comprender cómo las estudiantes construyen sus identidades a través del interaprendizaje y la comunicación/educación para fomentar espacios de empoderamiento y sororidad. El trabajo se alineó con los compromisos de la Agenda 2030, específicamente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 5 sobre igualdad de género y empoderamiento femenino.

Bajo un paradigma sociocrítico y una metodología cualitativa, se aplicaron técnicas de Observación participante, Entrevistas semiestructuradas y Talleres. Los resultados sugieren que la identidad de las participantes se estructura sobre la resiliencia y el arraigo territorial. Uno de los hallazgos más significativos fue el tránsito de una resistencia individualista hacia una filialidad operativa, proceso que, aunque presentó tensiones, permitió reconfigurar a la "otra" como una aliada funcional para el aprendizaje y el soporte emocional.

Como principal aporte, se diseñó y validó el *Modelo de Mentoría Comunitaria y Empoderamiento Territorial* (MCET), el cual constituye una herramienta pedagógica para sistematizar redes de apoyo mutuo en el campo; integrando la gestión emocional, el saber técnico y el liderazgo micropolítico. Se concluye que la comunicación/educación actúa como un catalizador que transforma el capital social de las jóvenes en un proyecto de vida sostenible con enfoque de género.

Palabras clave: Comunicación/educación, interaprendizaje, mujeres rurales, jóvenes.

Abstract

This research explored the processes of self-perception and gender identity in young female high school students at the IEDR Talauta school in El Peñón, Cundinamarca, Colombia. The study arose from observing relational tensions and symbolic violence in the school environment, with the aim of understanding how students construct their identities through peer learning processes and communication/education to foster spaces of empowerment and sisterhood. The work aligned with the commitments of the 2030 Agenda, specifically Sustainable Development Goal (SDG) 5 on gender equality and women's empowerment.

Under a socio-critical paradigm and a qualitative methodology, participant observation, semi-structured interviews, and workshops were used. The results showed that the participants' identities are structured around resilience and a strong sense of belonging to their community. The most significant finding was the shift from individualistic resistance to operational filiation, a process that, although presenting tensions, allowed for the reconfiguration of the "other" as a functional ally for learning and emotional support.

As a key contribution, the Community Mentoring and Territorial Empowerment Model (MCET) was designed and validated. This model constitutes a pedagogical tool for systematizing mutual support networks in rural areas, integrating emotional management, technical knowledge, and micropolitical leadership. It is concluded that communication/education acts as a catalyst that transforms young women's social capital into a sustainable life project with a gender focus.

Keywords: Communication/education, peer learning, rural women, youth.

Tabla de contenido

Introducción	11
Planteamiento del Problema.....	15
Objetivos	19
Objetivo General.....	19
Objetivo Específicos	19
Justificación.....	20
Perspectiva Teórico-Conceptual y Contextual.....	22
Estado del Arte	22
Antecedentes.....	24
Marco Teórico-Conceptual.....	28
Educomunicación y Comunicación/Educación	28
Identidad e Identidades en Clave de Jóvenes Mujeres Rurales	29
Interaprendizaje, Resiliencia y Empoderamiento Femenino	30
Marco Contextual	34
Diseño Metodológico	37
Método y Enfoque	37
Tipo y Alcance de Investigación	37
Población y Muestra	38
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	39
Observación Participante	40
Entrevista Semiestructurada	40
El Taller	41
Recolección de Datos	42
Fases y Tiempos del Proceso de Investigación	43

Trabajo de Campo de la Investigación	45
Fase 1 Identificación de las Percepciones sobre la Identidad Femenina Rural	46
Fase 2 Implementación de Laboratorios Creativos y Descripción de Prácticas.....	47
Fase 3 Sistematización de Reflexiones y Emergencia del Modelo de Mentoría.....	48
Criterios de Rigor y Consideraciones Éticas	49
Resultados	50
Comunicación e Interaprendizaje para el Empoderamiento y la Convivencia: un Proceso de Construcción Colectiva desde la Reflexividad	51
¿Cómo se Autopercebían las Estudiantes de la IEDR Talauta en tanto Mujeres Jóvenes Rurales?.....	52
¿Cuáles son las Principales Prácticas de Interaprendizaje y Comunicación que Configuran sus Identidades como Mujeres Jóvenes en un Contexto Rural?.....	59
¿Qué Espacios de Comunicación e Interaprendizaje Surgieron en el Proceso de Construcción de Sentidos sobre ser Mujeres Jóvenes Rurales en la IEDR Talauta y en el Municipio de El Peñón?	68
¿Cómo Generar Espacios de Comunicación e Interaprendizaje sobre el Ser Mujeres Rurales entre Jóvenes Estudiantes a fin de Generar Procesos de Convivencia y Empoderamiento entre las Participantes? (OG)	72
Diálogo de saberes	76
La Mujer Rural: Entre las Carencias y la Potencia de la Guerrera	77
La Fractura del Mandato Heteropatriarcal.....	77
El Modelo de Mentoría Comunitaria y Empoderamiento Territorial (MCET)	78
Discusión de Resultados.....	80
La Agencia Local como Ruptura Epistemológica: de la Violencia Simbólica al Capital Resiliente.....	80

La Sororidad como Condición de Posibilidad: Capital Social Operativo y	
Convivencia Política.....	81
El Empoderamiento Situado: Praxis y Liderazgo Arraigado en el Territorio	82
Justificación Operativa y Sostenibilidad Epistemológica del MCET.....	82
Conclusiones y Recomendaciones	84
Conclusiones.....	84
Sobre la Identidad y el Interaprendizaje: de la “Mujer Guerrera” a la Red de	
Apoyo Operativa.....	84
Sobre la Proyección del Modelo MCET: del Escenario Escolar a la Gestión Pública	
Territorial	85
Recomendaciones	86
Para la IEDR Talauta.....	86
Para la Alcaldía Municipal de El Peñón y Entidades Territoriales	86
Para la Comunidad Académica y Futuras Investigaciones.....	86
A Manera de Cierre Autorreflexivo como Mujer-Docente-Investigadora.....	87
Referencias Bibliográficas	89

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Relación entre Objetivos Específicos, Técnicas, Instrumentos y Productos Investigativos</i>	42
Tabla 2 <i>Matriz Metodológica: Fases, Actividades y Técnicas de la Investigación</i>	44

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Distribución territorial del municipio de El Peñón, Cundinamarca</i>	33
---	----

Apéndices

Apéndice A <i>Diarios de Campo</i>	95
Apéndice B <i>Taller 1: Percepciones sobre el Rol de la Mujer Joven Rural</i>	102
Apéndice C <i>Matriz de Entrevistas y Cuestionario del Objetivo Específico 1</i>	107
Apéndice D <i>Taller 2: Prácticas de Interaprendizaje sobre el Ser Mujer</i>	123
Apéndice E <i>Taller 3: Relatos Autobiográficos</i>	127
Apéndice F <i>Taller 4: Estrategias de Comunicación e Interaprendizaje sobre el Ser Mujer Rural</i>	133
Apéndice G <i>Matriz de Hallazgos por Categorías Teórico – Conceptuales</i>	136

Introducción

Promover el empoderamiento de las mujeres en los diferentes escenarios sociopolíticos en pleno siglo XXI es una necesidad urgente, especialmente si se consideran las múltiples violencias simbólicas, estructurales y directas (Galtung, 1990) que persisten en diversos territorios. Esta realidad lleva a preguntarse sobre qué hacer para que las mujeres desarrollemos capacidades que nos lleven a tomar elecciones estratégicas y libres, convirtiéndonos en promotoras de estos aprendizajes desde nuestros roles como amigas, hijas, madres, profesionales, activistas, trabajadoras urbanas o campesinas.

A lo largo de la historia mediante movimientos sociales y formas organizativas comunitarias, se han tejido redes de interaprendizaje sobre lo que significa ser mujer en culturas con relaciones de poder asimétricas. En términos generales, la agenda se ha centrado en el reconocimiento de derechos y la participación política, procesos expresados a través de la investigación social, las artes, y la educación. En estas dinámicas, el empoderamiento cobra importancia para que las mujeres escriban su propia historia, alejándose de versiones externas o heteronormativas, que determinan su forma de ser o actuar.

Estos contextos de lucha y empoderamiento femenino pueden considerarse desde las dimensiones macro y micropolítica. Al respecto, retomo las palabras de Rivera Cusicanqui (2019) quien afirma:

La macropolítica busca siempre un interlocutor en el Estado, ya sea con o contra el Estado. En cambio, la micropolítica está por debajo del radar de la política y trabaja sobre colectivos pequeños y acciones corporales que permiten que florezcan espacios de libertad. (p. 8)

Este proyecto de investigación optó por la escala micropolítica para *reflexionar y hacer* en clave de empoderamiento e interaprendizaje femenino con jóvenes campesinas que asisten a un colegio público y rural del municipio de El Peñón, en el departamento de

Cundinamarca (Colombia) y de las cuales la maestranda en Comunicación e investigadora, autora de esta tesis de maestría, es su profesora.

Las mujeres jóvenes rurales que asisten a la Institución Educativa Departamental Rural [en adelante IEDR] Talauta, cuyas edades oscilan entre los 11 y los 17 años de edad, se encuentran en un proceso vital de reconocimiento donde las interacciones entre pares son fundamentales. En este contexto, la inquietud educomunicativa surgió al notar cómo gestionaban sus conflictos (discusiones, chismes o rivalidades), conductas que el mundo adulto y heteronormativo suele normalizar bajo frases como: “Las mujeres suelen ser rivales por naturaleza”, o “Son cosas de mujeres... y más si son jóvenes”.

Las injusticias y violencias históricas del sistema sexo-genérico se han fundamentado en afirmaciones y adopción de disposiciones relacionales como las anteriormente descritas. En palabras de Lagarde (2014):

Es tal la enajenación, que la separación entre yo y la otra se convierte en distanciamiento, en desconocimiento, de aquello que compartimos como condición genérica, así como de lo específico: desconocemos también mi yo en la otra, su yo en mí. Esta falta de reconocimiento mutuo es la base de la enemistad histórica entre mujeres. (p. 13)

Si la comunicación, a grandes rasgos, es *poner en común*, es relacionarnos de una manera que valora las diferencias, reconoce en los conflictos oportunidades de cambio y se orienta a construir sentidos (Martín-Barbero, 1991); era importante buscar caminos de interacción y empoderamiento de estas jóvenes mujeres rurales, haciendo del distanciamiento, cercanía y del desconocimiento, interaprendizaje.

Motivada por la inquietud educomunicativa sobre las dinámicas relacionales entre las jóvenes de la IEDR Talauta, el propósito micropolítico de esta investigación fue comprender en profundidad cómo construyen sus identidades femeninas a través de sus interacciones y procesos de interaprendizaje, considerando las influencias de su entorno rural y las

representaciones mediáticas; y a partir de allí, motivar a las jóvenes a construir espacios de sana convivencia, de empoderamiento y de sororidad, abriendo caminos para repensar las tradicionales interpretaciones sobre las relaciones de género en este contexto.

En Cundinamarca, las jóvenes rurales enfrentan brechas históricas de acceso y representación, donde la competencia entre pares suele limitar su agencia social. En El Peñón, esta realidad exige acciones desde la comunicación/educación, entendida como una herramienta de mediación cultural; pues más que transmitir información, se busca que las estudiantes resignifiquen sus saberes y reconozcan en el interaprendizaje una vía para el empoderamiento colectivo. Desde esta perspectiva, la educomunicación se posiciona como un ejercicio de justicia social indispensable para transformar las dinámicas territoriales y fortalecer la autonomía femenina desde el colegio.

Para enfrentar estas violencias simbólicas, la investigación se propuso transformar el distanciamiento en cercanía mediante el interaprendizaje crítico. Este concepto no se limitó a una teoría, sino a un proceso de reflexión crítica que se cristalizó, como resultado final en el diseño del *Modelo de Mentoría Comunitaria y Empoderamiento Territorial* (MCET), proceso emergente del trabajo de campo, de sistematizar las prácticas de apoyo mutuo y liderazgo que las jóvenes desarrollaron durante los talleres y otros espacios de reflexión. Así la perspectiva de comunicación/educación construida desde esta investigación, posibilitó el despliegue de una investigación orientada a la justicia social para fortalecer la autonomía femenina desde el colegio rural.

El presente documento de tesis está estructurado en cinco capítulos. En el *Capítulo 1. Objeto de investigación*, se expone el planteamiento del problema, su formulación, la justificación y los objetivos del proyecto, tanto general como específicos. El *Marco teórico-conceptual*, corresponde al *Capítulo 2*, en donde se detalla el estado del arte, el marco teórico y el marco contextual de este estudio. El *Capítulo 3. Diseño metodológico*, describe el

enfoque o paradigma adoptado, el tipo de investigación, el universo y la muestra, así como las técnicas e instrumentos de recolección de información, el proceso de obtención de datos, así como las fases y el cronograma del trabajo de campo. En el *Capítulo 4. Resultados*, se presentan los hallazgos, junto con un análisis reflexivo a partir del diálogo de saberes y la discusión de los resultados obtenidos.

Finalmente, las *Conclusiones y Recomendaciones*, corresponden al *Capítulo 5*, aportando orientaciones para futuras investigaciones y propuestas de acción. El estudio, a manera de un epílogo, culmina con un *Relato autorreflexivo* de la investigadora.

Planteamiento del Problema

En las veredas que rodean El Peñón, Cundinamarca, la IEDR Talauta se erige como un espacio donde las estudiantes de los grados 6° a 11° con edades entre los 11 y los 17 años, construyen sus identidades en un entorno rural donde las tradiciones dialogan, y en algunos casos se confrontan, con las dinámicas de cambio social.

Durante el proceso de observación, se identificaron tensiones en sus interacciones que dificultaban la formación de lazos solidarios, evidenciadas en gestos como malas miradas, empujones y comentarios ofensivos, perceptibles tanto en las aulas, como en los momentos de descanso. Este fenómeno es una pequeña muestra de los retos de forjar una identidad femenina en un contexto donde las estructuras patriarcales cohabitan con el protagonismo de las mujeres en los hogares y la comunidad.

El contexto de la institución revela una comunidad donde las mujeres -madres, abuelas, tías, o hermanas mayores- lideran la mayoría de los hogares, desempeñando roles como campesinas, emprendedoras, empleadas o figuras políticas. Sin embargo, se constató que las estudiantes enfrentaban obstáculos para construir relaciones basadas en la sororidad, lo que limitaba su potencial como agentes de transformación.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020) señala que las escuelas rurales en Colombia enfrentan desafíos como la conectividad limitada y la falta de enfoques de género en los currículos, factores que afectan la socialización. Asimismo, ONU Mujeres (2021) destaca que las jóvenes rurales a menudo enfrentan estereotipos que fomentan la competencia en lugar de la colaboración, una dinámica evidente en Talauta, que impactaba directamente en la convivencia escolar.

Las razones que generaron estas dinámicas de acuerdo con el trabajo de campo realizado en mi rol como docente e investigadora son múltiples y contextuales. Las

estudiantes señalaron que los conflictos surgían por rivalidades afectivas, el plagio de ideas para el desarrollo de contenidos de TikTok (red social), usados en tareas o para narrar interacciones sociales, la circulación de chismes y las diferencias en las maneras de expresión hacia sus pares. Estas tensiones se hicieron cada vez más evidentes, siendo un tema de conversación habitual entre colegas docentes y comunidad educativa.

En paralelo, vale destacar que la UNESCO (2019) indica que la falta de programas socioemocionales en escuelas rurales agrava las tensiones, mientras que el DANE (2021) asocia las complejas dinámicas familiares campesinas con las dinámicas de interacción, en muchos casos violenta, en las instituciones educativas rurales.

De normalizarse estas expresiones de violencia simbólica -rivalidades, falta de empatía y competencia-, se perpetuarían narrativas que asumen como natural al antagonismo entre mujeres. ONU Mujeres (2021) advierte que reforzar estos estereotipos debilita la identidad colectiva basada en la solidaridad. Esta situación restringiría el desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos y generaría un ambiente de desconfianza. De persistir el fenómeno, las estudiantes de grados superiores se convertirían en modelo para las más pequeñas, consolidando un ciclo que debilita los lazos comunitarios y limita el empoderamiento femenino (MEN, 2020).

Esta investigación se inscribe dentro del Núcleo Problémico [NP] Educomunicación, definido aquí más específicamente desde el planteamiento de comunicación/educación, propuesto por Huergo (2007), y entendido como un campo que examina la relación entre los procesos comunicativos y educativos desde una perspectiva política, ahondando en la configuración de identidades y saberes, con miras al cambio social.

Huergo (2007) concibe la comunicación como un ciclo de “com-uni3n” capaz de fortalecer los v3nculos sociales, y en esta investigaci3n en espec3fico, ofreciendo un medio para comprender c3mo las estudiantes de Talauta negocian y configuran sus identidades entre

las narrativas locales y los discursos globales. Esta apuesta, también inspirada en los aportes de Mario Kaplún (1998) propone espacios dialógicos horizontales que fomenten el interaprendizaje como vía para abordar las desigualdades de género, contribuyendo al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 5 - Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas (Naciones Unidas, s.f.).

La pertinencia de este NP radica en su potencial para transformar las dinámicas relacionales a través de procesos comunicativos, integrando los saberes locales y las vivencias juveniles. Mientras Huergo (2007) subraya que la educación es una praxis transformadora, Badillo (2015) destaca que la educomunicación debe priorizar la creación de espacios de empoderamiento. En la IEDR Talauta donde las estudiantes mujeres representan la mayoría, este enfoque permite desafiar las violencias simbólicas y fomentar una identidad rural femenina basada en la solidaridad.

Así, la creación de espacios de interaprendizaje y empoderamiento permite a las estudiantes construir su identidad comunicando lo que significa ser mujeres jóvenes en su territorio, bajo la lógica de las comunidades de práctica, donde el conocimiento se construye colectivamente (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015).

Desde esta visión, las comunidades de práctica en la institución y en las veredas permitiría que se compartan experiencias, se reflexione sobre sus identidades y cuestionen estereotipos de género, mediante talleres o círculos de diálogo; integrando saberes tradicionales y vivencias juveniles; fortaleciendo vínculos sociales y convivenciales.

Las tensiones y distanciamiento observados entre las estudiantes de los grados 6^o a 11^o de la IEDR Talauta sugieren profundas dificultades en sus procesos de relacionamiento y en la construcción de espacios de interaprendizaje en convivencia. Estas dinámicas, lejos de ser incidentes aislados, dan sustento a violencias simbólicas y directas, así como a encarnar

estereotipos de competencia que limitan la formación de lazos de sororidad y el desarrollo de identidades individuales y colectivas empoderadas.

Ante este escenario, la investigación se guio por la siguiente pregunta: ¿Cómo generar espacios de comunicación e interaprendizaje sobre el ser mujeres rurales entre jóvenes estudiantes de los grados 6° a 11° de la IEDR Talauta en El Peñón, Cundinamarca?

Para abordar esta cuestión, fue necesario explorar referentes educativos, comunicativos y educomunicativos que posibilitaran la construcción de otro tipo de relaciones entre las estudiantes de la IEDR Talauta. El propósito fue generar un contrapeso a los estereotipos que posicionan a las mujeres como rivales, fomentando la empatía y la reflexión crítica sobre su identidad como jóvenes rurales en su territorio.

Objetivos

Objetivo General

Generar espacios de comunicación e interaprendizaje sobre el ser mujeres rurales entre jóvenes estudiantes de los grados 6° a 11° de la IEDR Talauta de El Peñón, Cundinamarca, a fin de promover procesos de convivencia y empoderamiento entre las participantes.

Objetivo Específicos

Reconocer participativamente las percepciones que tienen las estudiantes respecto al rol de mujer rural y sus procesos de identidad.

Describir las prácticas de interaprendizaje y comunicación que las jóvenes desarrollan para construir su identidad en el contexto rural.

Proponer una estrategia educomunicativa basada en el interaprendizaje, orientada al fortalecimiento de la convivencia y el empoderamiento femenino en el entorno escolar.

Justificación

Bajo los lineamientos de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2022), esta investigación se articula con el Núcleo Problémico de Educomunicación de la Maestría en Comunicación. En este marco se adoptó la concepción de comunicación/educación propuesta por Huergo (2007), con el fin de reflexionar sobre las dinámicas de construcción identitaria de las estudiantes de la IEDR Talauta. Para la comunidad educativa resultó fundamental abordar las particularidades de su contexto rural y ofrecer aproximaciones pedagógicas para fortalecer la identidad de género y mejorar la convivencia escolar, como factores que impactan directamente en los procesos de aprendizaje.

Desde mi rol como docente e investigadora, la intención fue promover la concienciación crítica y la participación activa de las jóvenes en la construcción colectiva de significados sobre el ser mujer rural. Este proyecto se alineó con el ODS 5 - Igualdad de Género, buscando el empoderamiento femenino a nivel local a través de espacios pedagógicos centrados en el diálogo y el interaprendizaje (Naciones Unidas, s.f.).

En el marco académico de la maestría la comunicación/educación permitió utilizar la comunicación como herramienta para la transformación social y la consolidación de una ciudadanía activa entre las jóvenes. La disciplina aportó al explorar la aplicación de estos conceptos en un contexto rural específico, buscando comprender cómo las dinámicas comunicativas y los espacios de interaprendizaje inciden en la autogestión y participación comunitaria.

En este sentido, la perspectiva de Huergo (2007) sobre la comunicación como campo que se articula con la educación para actuar sobre la realidad fue fundamental. Para la UNAD este proyecto es relevante al generar conocimiento situado sobre las problemáticas de género en contextos rurales, fortaleciendo así la línea de investigación en educomunicación y su compromiso con la transformación social. Finalmente, como docente inmersa en esta

realidad, esta investigación representó una oportunidad para profundizar en las dinámicas juveniles y desarrollar enfoques pedagógicos basados en el diálogo que promuevan la igualdad y la construcción de una ciudadanía consciente.

Perspectiva Teórico-Conceptual y Contextual

La perspectiva teórico-conceptual y contextual que se presenta a continuación está estructurada en cuatro partes: el estado del arte, los antecedentes, el marco teórico conceptual, y finalmente, el marco contextual.

Estado del Arte

La construcción de identidades de género en la juventud adquiere particularidades significativas en los contextos rurales de Latinoamérica, donde las dinámicas culturales, sociales y económicas configuran de manera específica las experiencias de las jóvenes.

Esta investigación se centra en la generación de espacios de comunicación e interaprendizaje como una estrategia para comprender y fortalecer las identidades de género de las estudiantes rurales. Para fundamentar este estudio, se presenta un análisis de referentes académicos en el campo de la comunicación, que se vincula con el objeto de estudio y el problema de investigación.

La comprensión de la identidad juvenil en Latinoamérica ha sido abordada por Reguillo (2000), la cual destaca cómo las culturas juveniles se configuran como espacios de resistencia y negociación de significados en la interacción con el mundo adulto y las diversas mediaciones, subrayando la importancia de los lazos grupales y las dinámicas de comunicación propias de los jóvenes en la construcción de su identidad.

En relación con el género, Urteaga Castro (2010) analiza la manera en que las jóvenes construyen su realidad considerando las categorías de género, clase y generación; entendiendo que la violencia simbólica puede influir en su autopercepción. Se resalta la necesidad de reconocer experiencias en sus entornos socioculturales latinoamericanos.

Los estudios sobre mujeres rurales en Latinoamérica ofrecen perspectivas para entender las particularidades de género en estos contextos; Mora Guerrero (2012) resalta que las mujeres campesinas mediante narrativas orales, talleres y encuentros comunitarios,

visibilizan saberes tradicionales, como la agricultura y las artesanías, consolidando identidades colectivas que desafían las desigualdades de género mediante procesos participativos comunicativos. Complementariamente, Restrepo Rodríguez (2017) analiza cómo las mujeres rurales a través de asambleas y crónicas comunitarias, desarrollan estrategias de incidencia política para resistir la exclusión en contextos de posconflicto, fortaleciendo su liderazgo mediante redes comunicativas.

Desde el campo de la Comunicación/Educación, Huergo (1996) define este territorio como un espacio político-cultural complejo donde las mediaciones culturales juegan un papel crucial en los procesos educativos y en la construcción de subjetividades, cuestionando la visión tradicional del colegio, mientras que Castro Lara (2016) concibe la educomunicación como una herramienta de intervención orientada a la *libertad de la palabra*.

Por su parte, el interaprendizaje como enfoque pedagógico y comunicacional se fundamenta en las ideas de Freire (1970), quien aboga por un diálogo liberador y una educación que promueva la conciencia crítica y la transformación social, donde el aprendizaje significativo se da en la interacción y la reflexión conjunta.

Kaplún (1998) desde la educomunicación subraya el poder de la comunicación participativa en los procesos de aprendizaje y empoderamiento, proponiendo metodologías que fomenten la expresión y la construcción colectiva de conocimientos. La perspectiva de Wenger-Trayner y Wenger-Trayner (2015) sobre las comunidades de práctica complementa esta visión resaltando cómo el aprendizaje ocurre a través de la participación en grupos con intereses comunes, donde el conocimiento se construye colaborativamente.

La influencia de las mediaciones culturales en la construcción de la identidad, incluyendo la de género, ha sido central en el trabajo de Martín-Barbero (1991), su análisis de cómo los medios de comunicación, la cultura popular y las tradiciones moldean las

percepciones y los imaginarios sociales es fundamental para comprender las influencias en la identidad de las jóvenes rurales.

Desde una perspectiva crítica, bell hooks (1994) examina cómo las estructuras de poder patriarcales se perpetúan a través de diversas dinámicas de comunicación y educación, resaltando la necesidad de una pedagogía que cuestione estas dinámicas y promueva la liberación y el empoderamiento de las mujeres. Rivera Cusicanqui (2010) aporta una perspectiva anticolonial crucial para entender cómo las estructuras de poder históricas y las categorías impuestas influyen en la identidad de las mujeres indígenas y campesinas en Latinoamérica.

Se revela entonces la importancia de abordar la construcción de la identidad de género en jóvenes rurales desde una perspectiva que articule las dinámicas propias de las culturas juveniles, las experiencias específicas de las mujeres en el ámbito rural, con el potencial transformador del empoderamiento y el interaprendizaje enmarcado en comunidades de práctica, y la influencia de las diversas mediaciones culturales, considerando además los aportes específicos del campo de la Comunicación/Educación y las perspectivas decoloniales.

Antecedentes

A continuación, se comparte el resultado del análisis de varias investigaciones de maestría y doctorado que promueven el diálogo, la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo en torno a la identidad de género en el contexto rural.

En primer lugar, la investigación titulada *Aprendizaje colaborativo en contextos rurales: Una experiencia con jóvenes de secundaria* (Rodríguez, 2021) evaluó a través de un diseño de investigación-acción participativa en México, la inclusión y comunicación entre 30 estudiantes de secundaria en una comunidad rural mexicana. Basándose en la teoría del aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), el estudio mostró que el aprendizaje colaborativo mejoró las habilidades comunicativas, aunque los roles de género aún limitaban

la participación femenina. Este antecedente aporta un modelo adaptable para fomentar el diálogo sobre identidad de género con estudiantes de bachillerato.

Por su parte, Martínez (2020) en su tesis *Educación y empoderamiento de mujeres rurales: Un enfoque participativo*, utilizó un enfoque cualitativo con mapas mentales y dinámicas grupales, analizadas mediante codificación temática, centrado en la educación popular de Núñez (1992), siendo esta un enfoque pedagógico-metodológico de carácter político-ideológico que busca la transformación social a través de la participación activa de los sectores populares.

Por otra parte, Kabeer (1999) propone su *teoría del empoderamiento*, definido como un proceso por el cual especialmente las mujeres en situación vulnerable adquieren la capacidad para la toma de decisiones sobre sus vidas en contextos donde anteriormente no les era permitido: un proceso dinámico que requiere cambios en las estructuras de poder y en su autopercepción. Los resultados indicaron que los talleres incrementaron la autoconfianza y la capacidad de toma de decisiones, siendo un referente clave para fortalecer la agencia y el empoderamiento de las jóvenes rurales en la presente investigación.

Desde una perspectiva nacional y reciente, la tesis doctoral titulada *Identidad de género y educación en mujeres rurales jóvenes: Un estudio de caso* (López, 2023) empleó un enfoque mixto, con encuestas a 100 estudiantes rurales en Colombia y entrevistas a 15 mujeres jóvenes, analizadas con estadísticas descriptivas y análisis temático. Al integrar la performatividad de género de Butler (2007) la cual sostiene que el género no es una esencia innata ni una identidad fija determinada por el sexo biológico, sino una construcción social que se produce y reproduce a través de acciones, comportamientos y discursos repetitivos en el tiempo. Los resultados de López evidenciaron que la escuela rural actúa como un espacio de negociación donde las jóvenes desafían mandatos tradicionales a través de nuevas prácticas comunicativas.

Pasando de nuevo al ámbito de los estudios sobre desarrollo, la propuesta de capacidades humanas de Sen (1999) plantea que desarrollo humano debe evaluarse no solo por los recursos que tienen o alcanzan las personas, *sino por su capacidad del ser y el hacer de acuerdo con sus propias aspiraciones*. Varias investigaciones inspiradas en la teoría del Desarrollo Humano demuestran cómo las jóvenes negocian su identidad en la educación formal, y cómo esta contribuye en la comprensión del género como una construcción dinámica, susceptible de ser reconfigurada a través del diálogo y la reflexión crítica.

Complementariamente, la investigación de Vargas (2022), *Mujeres rurales y educación: Construcción de espacios de diálogo en comunidades campesinas*, situada desde el enfoque de interseccionalidad de Crenshaw (1989) y la pedagogía liberadora de Freire (1970), indica que los talleres fortalecieron la autoestima y las redes de apoyo, destacando la importancia de reconocer las capacidades humanas de las estudiantes para que configuren con autonomía su trayectoria de vida.

Finalmente, el estudio de Silva (2020) titulado *Educación y empoderamiento de mujeres rurales: narrativas de transformación en comunidades portuguesas*, aportó un enfoque cualitativo fundamentado en la teoría feminista de Fraser (1997) que obedece a la redistribución y el reconocimiento como necesidades para corregir las desigualdades económicas como lo es el acceso desigual a recursos, empleo, educación o servicios, centrado en superar injusticias culturales.

Las metodologías cualitativas, mixtas y narrativas, de las anteriores investigaciones permiten la exploración de campos teóricos, como la interseccionalidad de Crenshaw (1989), el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), la pedagogía liberadora de Freire (1970), la performatividad de género de Butler (2007), el enfoque de capacidades de Sen (1999), el empoderamiento de Kabeer (1999), la educación popular de Núñez (1992), la teoría feminista de Fraser (1997) y la pedagogía crítica de hooks (1994).

Estas teorías ofrecen una perspectiva holística para analizar el interaprendizaje sobre el ser mujer rural, trazando un camino para la presente investigación que incluya el reconocimiento de su contexto histórico de género, identificación de las estructuras de opresión; direccionando procesos de liberación hacia una configuración de aprendizaje personal y colectiva.

Marco Teórico-Conceptual

El presente marco teórico-conceptual está compuesto de tres caminos que guiaron el proceso investigativo: el primero, centrado en la comunicación como espacio de conflictos y convivencias; el segundo, enfocado en las jóvenes mujeres rurales y sus culturas juveniles como procesos de resistencia; y el tercero, dedicado al interaprendizaje, la resiliencia y el empoderamiento femenino como prácticas transformadoras.

Así las categorías de comunicación, educomunicación y comunicación/educación, culturas juveniles, empoderamiento, interaprendizaje y mujeres rurales, ancladas en el núcleo problémico de la investigación iluminaron los procesos de construcción identitaria y abrieron rutas hacia la equidad de género en la IEDR Talauta.

Vale señalar que esta apuesta teórico-conceptual se expresa integrando mi subjetividad como mujer, investigadora y docente, pues lo que se presenta es el resultado caminar la investigación con mis estudiantes y mis propias incertidumbres y certezas para aproximarme al objeto de este estudio.

Educomunicación y Comunicación/Educación

El primer camino que como docente-investigadora recorrí fue el de la comunicación, asumida como el cimiento para abordar las violencias simbólicas que alimentaban las rivalidades en la IEDR Talauta. Este punto de partida respondió al planteamiento del problema, donde las tensiones entre las estudiantes —evidentes en chismes, rivalidades amorosas o plagios en videos de TikTok— no son simples *problemas de adolescentes* sino manifestaciones de una violencia simbólica que perpetúa estereotipos de competencia arraigados en estructuras patriarcales. Para comprender este fenómeno, resulta imperativo retomar a Martín-Barbero (1991), quien propuso un giro hacia las mediaciones:

[...] no existe la comunicación directa, sino que es en el tejido de aspectos y palabras donde la comunicación revela su espesor. No existe la comunicación directa,

inmediata, toda comunicación exige el arrancarse al uso o goce inmediato de los aspectos, todo comunicar exige alteridad y un mínimo de distancia. La comunicación es separación y puente: mediación. (p. 25).

Desde esta perspectiva la comunicación es el lugar donde la cultura se hace política. Martín-Barbero (1998) nos inspiró a pensar que las rivalidades en el aula son procesos comunicativos moldeados por una historia de opresiones. A la par Kaplún (1998) aporta la dimensión participativa, sugiriendo que la comunicación no es solo emitir mensajes sino producir sentidos colectivos que otorguen voz a los grupos históricamente marginados, como las jóvenes rurales.

Lo anterior coincide con el pensamiento de Huergo (1996), quien define la comunicación/educación como un territorio de formación de subjetividades que trasciende el aula física, y Castro Lara (2016), quien posiciona la educomunicación como un campo de intervención social orientado a la libertad de la palabra y la transformación de las estructuras de poder.

En ese mismo espíritu de lo político-comunicativo, Fraser (1997) subrayó el reconocimiento cultural como pilar de la justicia, reforzando la idea de que la comunicación es clave para visibilizar las identidades de las estudiantes. De esta manera, como docente-investigadora asumí este camino como una puerta para transformar los conflictos violentos de las estudiantes en oportunidades de convivencia, entendiendo la comunicación como un puente hacia la sororidad, en sintonía con el núcleo problémico de la comunicación/educación.

Identidad e Identidades en Clave de Jóvenes Mujeres Rurales

El segundo camino me llevó a explorar la identidad como un proceso dinámico y en permanente tensión entre lo heredado (la tradición rural) y lo apropiado (la modernidad y las formas de interacción mediadas por lo digital). La identidad de la joven mujer en Talauta es

un proceso, no es esencia fija, ni puede describirse como una unicidad en plural o en singular, pues responde a una dinámica de negociación constante entre sus subjetividades y el contexto.

Autores como García (2003) y Urcola (2003) explican que las mujeres rurales han pasado de ser actores invisibles a agentes que asumen roles económicos y políticos clave, lo que genera un choque con los mitos y ritos tradicionales que aún intentan limitar su presente y futuro al ámbito doméstico. Urteaga Castro (2010) refuerza esta idea, al analizar cómo las jóvenes negocian su realidad considerando la intersección de género, clase y educación.

En este escenario, las culturas juveniles según Reguillo (2000) aparecen como espacios de resistencia donde los jóvenes crean sus propios lenguajes para interactuar con el mundo. Los videos en TikTok que observé en la institución son ejemplos de estas nuevas maneras de narrarse frente a otros. Para profundizar en esta categoría, la interseccionalidad de Crenshaw (1989) es vital, ya que permite ver cómo la opresión no es única, sino que se suma por el hecho de ser mujer, ser joven y vivir en la ruralidad; y en algunos casos, ser pobre.

A todo lo anterior, Butler (2007) aporta la noción de *performatividad*, recordándonos que el género se construye mediante actos repetitivos, lo que abre la posibilidad de que, mediante nuevas prácticas comunicativas, las estudiantes puedan "actuar" y "ser" de formas diferentes, alejadas de la rivalidad y cercanas a la agencia personal y a la sororidad.

Interaprendizaje, Resiliencia y Empoderamiento Femenino

Este tercer camino constituye el núcleo propositivo de esta investigación, configurándose como un sistema de categorías interdependientes que permiten transitar de la rivalidad individual, promovida por las estructuras heteropatriarcales, a la construcción colectiva y respetuosa de diversas identidades, en donde las mujeres tengan oportunidades para desarrollar sus capacidades (Sen, 1999).

Para ello, este trayecto no solo busca argumentar teórico-conceptualmente la manera de describir un fenómeno social, sino ir más allá, desde un enfoque crítico-social fundamentar una praxis pedagógica y comunicativa que responda a las necesidades de interaprendizaje y empoderamiento de las jóvenes mujeres rurales de la IEDR Talauta.

El *interaprendizaje* se fundamenta en la pedagogía liberadora de Freire (1970), quien sostiene que la educación es un acto de amor y coraje donde el diálogo se convierte en la herramienta para la concienciación y la transformación social. En esta investigación nos propusimos que las estudiantes la IEDR Talauta, dejen progresivamente de ser sujetos pasivos o competidores para convertirse en "co-aprendices" de su propia realidad.

Como señalan Solano Salinas y Prieto Fontecha (2018), este es un proceso relacional, multimodal y sensorio-motor que incluye pensamientos, sentimientos, corporalidades y lenguajes diversos. Es aquí donde la "discusión-negociación de perspectivas" permite que el conflicto —inherente a las relaciones humanas y presente en las aulas— no termine en violencia simbólica o directa, sino en una deconstrucción y posterior construcción de sentidos compartidos.

Complementariamente Gashé (2008) y Prieto-Castillo (2005) aportan la idea de que el interaprendizaje es un acto de humanización mediado por la comunicación. En el contexto de la ruralidad, esto implica que los saberes tradicionales sobre la tierra, el cuidado y la comunidad dialoguen en condiciones de igualdad con los saberes académicos, permitiendo que las jóvenes se reconozcan como productoras de conocimiento válido y relevante para su territorio.

Para que el interaprendizaje sea sostenible frente a las adversidades del contexto, es necesario activar la resiliencia. En sustitución de visiones meramente asistencialistas, esta investigación se acoge al planteamiento de Vanistendael (1994), quien define la resiliencia

sino como la capacidad de una persona o sistema social de aceptar una realidad difícil y encontrar la fuerza para construir algo nuevo a partir de ella.

Vanistendael propone el modelo de la "Casita", donde la base fundamental es la aceptación incondicional de la persona y la existencia de redes de apoyo. Para las jóvenes de la IEDR Talauta, la resiliencia se activa cuando el colegio se transforma en ese "tutor de resiliencia" (Cyrulnik, 2001) que ofrece un espacio seguro.

Al fortalecer los vínculos y el sentido de pertenencia, se logra que las estudiantes no solo "resistan" la violencia simbólica o la exclusión, sino que utilicen esos desafíos como materia prima para su crecimiento. La comunicación aquí actúa como el pegamento de esa estructura social, permitiendo que la "red de apoyo" pase de ser un concepto abstracto a ser una práctica cotidiana de cuidado mutuo.

Finalmente, el empoderamiento surge como la cristalización de los dos procesos anteriores. Siguiendo a la feminista bell hooks (1994), el empoderamiento no es algo que se "otorga", sino que nace de la capacidad de las mujeres para definirse a sí mismas fuera de la mirada patriarcal que las reduce a la domesticidad o a la competencia por el reconocimiento masculino. Este concepto se entrelaza con la perspectiva descolonial de Rivera Cusicanqui (2010) y su noción de *ch'ixi*, que reconoce la potencia de las identidades híbridas: jóvenes que habitan la contradicción de ser campesinas arraigadas y, al mismo tiempo, ciudadanas digitales.

La pedagogía crítica de hooks (1994) inspiró, además la promoción de procesos de conciencia de género entre las mujeres rurales, en las que se crearon espacios de diálogo y reflexión sobre su identidad, visibilizando su participación en la comunidad y la manera en que se construyen diversas percepciones del "ser mujer", visibilizando su participación en la comunidad y ofreciendo un modelo de intervención narrativa enriquecedor para la educación.

El empoderamiento entonces es una agencia (Kabeer, 1999) que consiste en la capacidad de definir metas propias y actuar en consecuencia. En la IEDR Talauta, esto se traduce en estudiantes que reconocen sus capacidades, cuestionan las violencias simbólicas, directas y estructurales y toman decisiones que reconfiguran su trayectoria de vida desde la autonomía.

Este despliegue de liderazgo se ancla en el territorio como un "lugar vivo" de conocimiento (Escobar, 2014), donde el colegio es el epicentro de una práctica micropolítica de libertad y equidad.

Finalmente, este tejido teórico-conceptual permite comprender la realidad de la institución, no como un escenario estático, sino como un territorio con diversos conflictos implícitos o explícitos, que pueden servir para reconfigurar las relaciones de poder de una manera más equitativa y democrática.

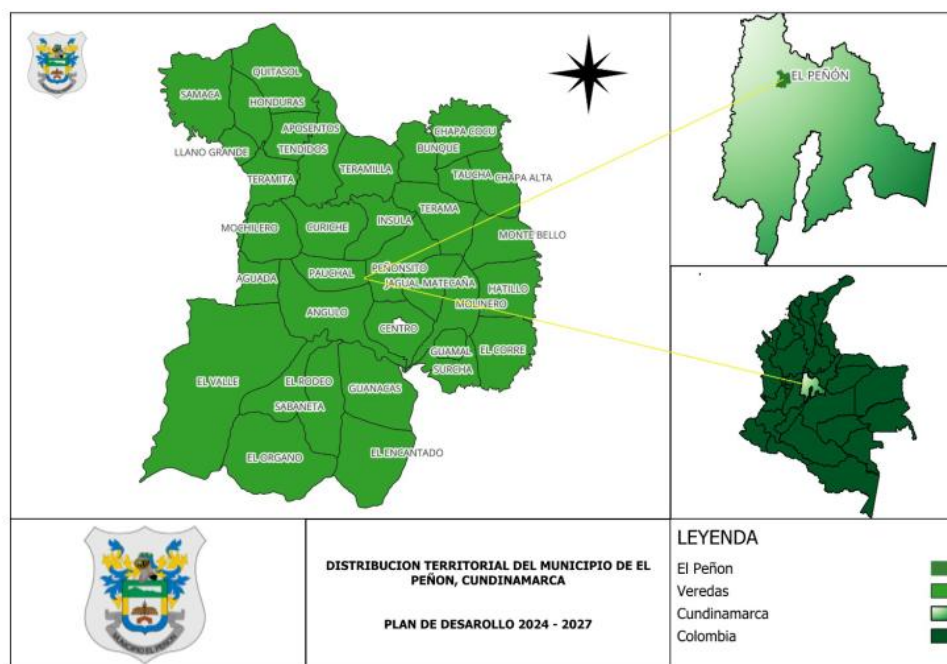
La comunicación como un espacio de construcción de sentidos en clave de convivencia cruza las identidades de las jóvenes rurales mediante procesos de reflexividad y resistencia, hasta el interaprendizaje y el empoderamiento, entendidos como prácticas de cambio desde una escala micropolítica.

Marco Contextual

El proyecto de investigación se sitúa en el municipio de El Peñón, localizado en la provincia de Rionegro, al noroccidente del departamento de Cundinamarca, Colombia. Geográficamente, el municipio limita por el norte con el municipio de Topaipí, por el sur con los municipios de Vergara y Nimaima, por el oriente con Pacho y por el occidente con los municipios de La Peña y La Palma. Políticamente, el territorio se divide en treinta y cuatro (34) veredas y dos (2) centros poblados, destacándose entre ellos el *Centro Poblado de Talauta* (EOT, 2009) escenario donde se ubica la IEDR Talauta, como se muestra en la *Figura 1. Distribución territorial del municipio de El Peñón, Cundinamarca:*

Figura 1

Distribución Territorial del Municipio de El Peñón, Cundinamarca



Nota: Fuente: DANE IGAC. Plan de desarrollo 2024 – 2027.

La IEDR Talauta cuenta con una estructura descentralizada: una sede central ubicada en el casco poblado que atiende estudiantes desde preescolar hasta grado undécimo, y seis

sedes unitarias o rurales (La Hermosa, El Órgano, El Valle, Sabaneta, El Encantado y El Rodeo) que ofrecen educación primaria.

La institución es de carácter mixto (hombres y mujeres definidos biológicamente) y cuenta con una población de 297 estudiantes, quienes acceden al servicio educativo mediante rutas escolares municipales o medios propios como motocicletas, bicicletas o trayectos a pie. Es notable que la población estudiantil es mayoritariamente femenina, caracterizándose por una participación activa y un desempeño sobresaliente en los escenarios académicos.

En cuanto a su configuración familiar, predomina la estructura biparental; no obstante, se presentan dinámicas de cuidado alternativas donde vecinos o allegados asumen la manutención y protección de los menores debido a las distancias geográficas o rupturas en el núcleo familiar primario.

En este entorno, persiste una organización de roles bajo una mirada heteropatriarcal arraigada; sin embargo, emerge una realidad contrastante: el predominio de la figura femenina como cabeza de hogar. Madres, abuelas, tías y hermanas mayores fungen como principales proveedoras de ingresos, desempeñándose como trabajadoras agrícolas, emprendedoras o dinamizadoras de la economía informal, lo que sugiere una resiliencia económica liderada por mujeres.

El contexto histórico de la región está profundamente marcado por la memoria del conflicto armado. Según Linares (2018), en el municipio de El Peñón y la inspección de Guayabal de Toledo, la década del 2000 estuvo signada por la presencia de grupos armados que turbaron la paz y la tranquilidad de la comunidad. Específicamente, entre los años 2001 y 2003, la provincia sufrió la incursión de actores que desencadenaron disputas territoriales y desplazamientos forzados. Esta violencia ha trascendido a través de los relatos de estudiantes y docentes, quienes rememoran episodios de amenazas y reclutamiento, lo que ha llevado a

que un número significativo de estudiantes se reconozca formalmente como población víctima (Linares, 2018).

Desde la perspectiva socioeconómica, el entorno es rural, de clima cálido y con una economía basada en la producción agropecuaria, específicamente en cultivos de caña panelera, café, cacao y cítricos. En años recientes, se ha fortalecido la ganadería extensiva y, en menor escala, la piscicultura. Las estudiantes poseen un conocimiento de los ciclos agrícolas y participan activamente en las labores de las fincas familiares. Estas actividades productivas convergen con prácticas culturales y recreativas como los deportes, la música popular y el uso de redes sociales (DANE, 2021).

Finalmente, en el ámbito cultural y religioso, predomina el catolicismo, el cual influye en las tradiciones y normas sociales. Políticamente, la comunidad demuestra un agenciamiento propio, con una participación intermitente en el Concejo Municipal, la Alcaldía y los comités directivos institucionales. Este entramado social, marcado por la resistencia y la laboriosidad, constituye el escenario vivo sobre el cual se despliega la presente propuesta de investigación.

Diseño Metodológico

El diseño metodológico de esta investigación se estructuró como una ruta cualitativa orientada a comprender, en contexto, los procesos de identidad y comunicación entre jóvenes mujeres rurales de la IEDR Talauta. En este capítulo se presentan el enfoque epistemológico, el tipo y alcance del estudio, la población participante, las técnicas e instrumentos de recolección de información, así como las fases del proceso investigativo y los criterios de rigor científico y ético que orientaron el trabajo de campo.

Método y Enfoque

La investigación se inscribió en un enfoque epistemológico crítico-social, articulado de manera coherente con un enfoque metodológico cualitativo. Esta decisión responde a la naturaleza del objeto de estudio, centrado en el interaprendizaje femenino y en la construcción de estrategias educomunicativas orientadas al empoderamiento.

El método cualitativo permitió una aproximación profunda a las experiencias subjetivas de las participantes, priorizando la interpretación de significados, narrativas de vida e interacciones sociales presentes en la cotidianidad escolar. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), este enfoque favorece la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de los propios actores sociales en su ambiente natural.

Por su parte, el enfoque crítico-social aportó una mirada analítica sobre las estructuras culturales y sociales que inciden en la construcción de la identidad femenina rural. Bajo esta perspectiva, el conocimiento se asume como una construcción colectiva surgida del diálogo horizontal entre investigadora y participantes, tal como lo plantea Ortiz Ocaña (2015), lo cual permite no solo comprender la realidad, sino sentar las bases para su transformación.

Tipo y Alcance de Investigación

El alcance de esta investigación se orientó a generar transformaciones en las dinámicas de convivencia e identidad femenina a escala local. Este alcance integró niveles

descriptivos y exploratorios, trascendiéndolos al proponerse una mejora concreta en el contexto socioeducativo. Siguiendo a Hernández-Sampieri et al. (2014), el estudio se enfocó en detallar las propiedades y rasgos fundamentales del interaprendizaje femenino, con el objetivo de proponer una estrategia educomunicativa que fortaleciera el empoderamiento de las estudiantes.

Durante la fase diagnóstica, el alcance descriptivo fue fundamental para documentar las percepciones preexistentes sobre el rol de la mujer joven rural. Se realizó un reconocimiento sistemático de las prácticas de comunicación no formal que las jóvenes ya valoraban, lo que proporcionó una base empírica para orientar la intervención. Esta descripción permitió que la intervención no se configurara como un diseño externo a la comunidad, sino como una respuesta construida a partir de las necesidades y potencialidades identificadas en el territorio de El Peñón, garantizando su pertinencia cultural.

Posteriormente, este alcance se mantuvo durante la fase de producción colectiva, en donde se registraron las características de las estrategias comunicativas construidas en los laboratorios creativos. El análisis se centró en los lenguajes utilizados, los roles asumidos por las participantes y la naturaleza de los mensajes producidos. Finalmente, el proceso de sistematización permitió consolidar un conocimiento situado que dio lugar a un modelo educomunicativo con potencial de referencia para contextos rurales similares.

Población y Muestra

La población objetivo de este estudio estuvo conformada por las jóvenes mujeres rurales estudiantes de bachillerato (grados 6° a 11°) de la IEDR Talauta, ubicada en el municipio de El Peñón, Cundinamarca. Dada la naturaleza cualitativa del estudio y su orientación comunitaria, se seleccionó una muestra no probabilística por criterios, integrada por 62 estudiantes.

El proceso de selección se basó en la participación voluntaria y el cumplimiento de condiciones de inclusión específicas: ser mujer, residir en la zona rural del municipio y estar matriculada formalmente en la institución bajo el modelo de educación rural. La muestra se distribuyó de la siguiente manera: 5 estudiantes de grado 6º, 11 de grado 7º, 13 de grado 8º, 10 de grado 9º, 5 de grado 10º y 18 de grado 11º. Siguiendo a Hernández-Sampieri et al. (2014), en los estudios cualitativos la muestra no buscó la representatividad estadística para generalizar resultados, sino la profundidad en el análisis de los significados y las experiencias de las participantes.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Con el fin de garantizar la rigurosidad del proceso investigativo, se emplearon tres técnicas cualitativas, cada una acompañada de su respectivo instrumento: la observación participante, la entrevista semiestructurada y el taller. De acuerdo con Páramo (2011), la combinación de múltiples instrumentos favorece la triangulación de los datos, otorgando mayor validez a los resultados cualitativos.

La selección de estas técnicas respondió a la necesidad de abordar el fenómeno de estudio desde diferentes ángulos de la experiencia escolar: lo que ocurre en la cotidianidad del aula, lo que las estudiantes expresan desde su voz individual y lo que construyen colectivamente cuando interactúan en espacios de diálogo y creación. De esta manera, no se dependió de una única fuente de información, sino que se integraron miradas complementarias que permitieron comprender el interaprendizaje femenino como un proceso vivo, situado y relacional.

Cada técnica aportó un tipo de dato específico: la observación participante permitió registrar dinámicas espontáneas de convivencia y comunicación; la entrevista semiestructurada facilitó la exploración de significados, percepciones y experiencias personales; y el taller, concebido como laboratorio creativo, posibilitó la producción colectiva

de narrativas y propuestas comunicativas que constituyeron insumos centrales para el análisis de resultados.

Observación Participante

Esta técnica consistió en la inmersión sistemática de la investigadora en el entorno escolar cotidiano, aprovechando su rol como docente del área de lenguaje. Dicha posición facilitó el acceso directo al contexto y permitió el seguimiento de las dinámicas de comunicación e interrelación entre las estudiantes sin generar alteraciones significativas en el desarrollo habitual de las actividades institucionales

Esta técnica permitió registrar de manera directa las interacciones, gestos y violencias simbólicas presentes en los espacios cotidianos como el descanso y el aula. La información se consignó en el Apéndice A: *Diarios de campo*, los cuales, según Martínez González (2007), funcionan como un registro reflexivo donde la investigadora no solo describe hechos, sino que interpreta las realidades observadas.

De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), la observación participante posibilita comprender los fenómenos en su contexto natural, favoreciendo la identificación de dinámicas que no siempre son accesibles mediante otras técnicas.

Entrevista Semiestructurada

La entrevista semiestructurada se empleó con el propósito de recoger relatos individuales que permitieran explorar las percepciones, experiencias y significados que las estudiantes atribuyen al interaprendizaje y a su condición de mujeres rurales. Para ello, se diseñaron guiones temáticos orientados a profundizar en las autopercepciones de género y las trayectorias de vida de las participantes, los cuales se encuentran detallados en el Apéndice B Taller 1: *Percepciones sobre el rol de la mujer joven rural*.

Siguiendo a Miguel Medina (2023), este formato semiestructurado ofreció la flexibilidad necesaria para profundizar en temas emergentes durante la conversación,

manteniendo el enfoque en los objetivos del estudio. La aplicación se realizó en dos momentos complementarios: inicialmente, mediante una encuesta virtual individual que favoreció la expresión personal en un entorno de menor presión social; y posteriormente, a través de la socialización de estas respuestas en pequeños grupos, lo que posibilitó la ampliación y profundización de los relatos en interacción con sus pares.

Estas entrevistas se aplicaron durante la fase diagnóstica inicial del estudio, como parte del proceso de descripción de las percepciones de las estudiantes sobre el ser mujer joven rural.

El Taller

El taller, denominado en la interacción con las estudiantes como “laboratorio creativo”, constituyó la técnica central para la producción de información y el desarrollo del objetivo general de la investigación. Metodológicamente, se basó en los postulados de la educación popular de Núñez (1992), fomentando la creación colectiva de sentidos. Estos espacios permitieron que las jóvenes identificaran colectivamente las tensiones relacionales y propusieran estrategias de sororidad. La estructura y el diseño de estas sesiones se detallan en el Apéndice B Taller 1: *Percepciones sobre el rol de ser mujer joven rural*, Apéndice D. Taller 2: *Prácticas de interaprendizaje sobre el ser mujer*, Apéndice E. Taller 3: *Relatos autobiográficos*, y Apéndice F. Taller 4: *Estrategias de comunicación e interaprendizaje sobre el ser mujer rural*.

De acuerdo con Ghiso (1999), el taller trasciende la transmisión vertical de contenidos y se orienta hacia la construcción conjunta de conocimiento, en la cual los saberes previos de los participantes son problematizados y resignificados mediante el diálogo. En este sentido, su implementación permitió generar condiciones de interacción horizontal entre las estudiantes.

Esta técnica fue relevante en el proceso investigativo porque: i) permitió la puesta en práctica del enfoque crítico-social a través de dinámicas participativas; ii) facilitó la producción de insumos como narrativas y propuestas comunicativas, los cuales constituyeron información clave para el análisis; y iii) posibilitó el desarrollo del interaprendizaje como una práctica activa en la que las participantes intercambiaron experiencias y construyeron significados de manera conjunta.

Recolección de Datos

La recolección de datos se desarrolló de manera sistemática, articulando las técnicas e instrumentos previamente descritos bajo un protocolo ético que garantizó el anonimato, la confidencialidad y el bienestar de las participantes. Siguiendo las directrices éticas de la Resolución 8430 de 1993, se contó con los consentimientos informados diligenciados por los padres de familia y los asentimientos de las estudiantes, asegurando el manejo responsable de la imagen y de la información sensible generada durante el estudio. El anonimato se preservó mediante el uso de códigos alfanuméricos para la identificación de los testimonios.

En una primera etapa, el proceso inició con la inmersión progresiva de la investigadora en el entorno escolar como docente. El registro continuo en el diario de campo permitió documentar la cotidianidad del aula, las dinámicas relacionales y las formas espontáneas de comunicación presentes antes de cualquier intervención pedagógica intencionada. Posteriormente, las entrevistas semiestructuradas y los talleres —denominados laboratorios creativos— posibilitaron la recolección de un corpus cualitativo diverso, conformado por relatos orales, producciones escritas, piezas comunicativas elaboradas por las estudiantes y reflexiones colectivas.

La rigurosidad del análisis se fundamentó en la triangulación de datos, contrastando los hallazgos de las diversas fuentes para validar los resultados y establecer relaciones

directas con los objetivos del estudio. Para garantizar la trazabilidad del proceso, se presenta la Tabla 1, que sintetiza la correspondencia entre objetivos, técnicas y productos.

Tabla 1

Relación entre Objetivos Específicos, Técnicas, Instrumentos y Productos Investigativos

Objetivos específicos	Técnica e instrumentos	Producto
OE 1: Reconocer participativamente las percepciones que tienen las estudiantes respecto al rol de mujer rural y sus procesos de identidad.	Técnica: Entrevista Semiestructurada y Observación Participante. Instrumento: Cuestionario de entrevista y Diario de campo.	Diagnóstico sobre representaciones sociales de género y tensiones de identidad.
OE 2: Describir las prácticas de interaprendizaje y comunicación que las jóvenes desarrollan para construir su identidad en el contexto rural	Técnica: Taller investigativo y Observación Participante. Instrumento: Guía de "Laboratorio Creativo" y Diario de campo.	Caracterización de lenguajes, canales y redes de interaprendizaje femenino.
OE3: Proponer una estrategia educomunicativa basada en el interaprendizaje, orientada al fortalecimiento de la convivencia y el empoderamiento femenino en el entorno escolar.	Técnica: Taller de co-creación pedagógica. Instrumento: Protocolo de diseño y sistematización de experiencias.	Propuesta pedagógica para el empoderamiento de mujeres rurales.

Nota: Esta tabla permite evidenciar los técnicas e instrumentos de investigación, así como los productos, asociados con cada objetivo específico.

Fases y Tiempos del Proceso de Investigación

La investigación se desarrolló mediante un proceso intensivo de cuatro meses durante el año 2024, estructurado para garantizar una inmersión profunda y una transformación efectiva en las dinámicas de las participantes. Este cronograma compacto favoreció la continuidad del proceso de interaprendizaje sin las interrupciones propias de periodos prolongados, optimizando el tiempo de interacción en el contexto escolar.

A continuación, se describen las fases ejecutadas durante este periodo:

Fase 1 Diagnóstico y Reconocimiento (Mes 1)

El primer mes se dedicó por completo a identificar las representaciones sociales y percepciones de las jóvenes respecto a su identidad rural y sus roles de género. Durante este periodo se aplicaron las entrevistas semiestructuradas y se consolidó el diario de campo inicial en el Apéndice A: *Diarios de Campo* y en el Apéndice B Taller 1: *Percepciones sobre el rol de la mujer joven rural*, permitiendo registrar las tensiones de convivencia preexistentes. Esta fase fue vital para establecer un contrato pedagógico de confianza, necesario para el enfoque crítico-social. Como resultado, se obtuvo un diagnóstico situacional que permitió ajustar los contenidos de los laboratorios creativos a las realidades específicas detectadas en la IEDR Talauta.

Fase 2 Intervención y Producción Colectiva (Meses 2 y 3)

El núcleo del trabajo de campo se concentró en este bimestre, donde se implementaron los "Laboratorios Creativos". El objetivo fue doble: por un lado, observar y describir las dinámicas de comunicación e interaprendizaje que las jóvenes emplean de manera espontánea; y por otro, intervenir mediante mediaciones comunicativas. La intensidad de estos dos meses permitió registrar una evolución en la manera en que las estudiantes se narraban a sí mismas, pasando de discursos individuales a propuestas colectivas de empoderamiento y sororidad.

Fase 3 Sistematización y Diseño de la Propuesta (Mes 4)

El último mes se centró en la reconstrucción crítica de la experiencia vivida. Se realizaron las reflexiones finales con las estudiantes y se procedió al análisis cualitativo de toda la información recolectada mediante la triangulación de fuentes. Este cierre sistemático permitió que las jóvenes validaran los frutos de su participación, culminando con la propuesta

de una estrategia educomunicativa orientada al fortalecimiento de la convivencia y el empoderamiento femenino.

Para visualizar la operatividad del diseño, se presenta la Tabla 2, la cual articula los objetivos específicos con las fases de ejecución y las técnicas empleadas.

Tabla 2

Matriz Metodológica: Fases, Actividades y Técnicas de la Investigación

Objetivo Específico (O.E.)	Fase/Duración	Actividad Clave / Trabajo de Campo	Técnicas Asociadas
O.E.1: Reconocer participativamente las percepciones que tienen las estudiantes respecto al rol de mujer rural y sus procesos de identidad.	Fase 1: Diagnóstico y reconocimiento (mes 1)	Inmersión en el contexto de la IEDR Talauta para explorar la cultura escolar y las representaciones sociales de género.	Entrevista Semiestructurada <ul style="list-style-type: none"> • Observación Participante • Taller: Perspectivas sobre el rol de la mujer joven rural.
O.E.2: Describir las prácticas de interaprendizaje y comunicación que las jóvenes desarrollan para construir su identidad en el contexto rural.	Fase 2: Intervención y producción colectiva (meses 2 y 3)	Implementación de Talleres para generar interaprendizaje activo.	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres • Observación Participante
O.E.3: Proponer una estrategia educomunicativa basada en el interaprendizaje, orientada al fortalecimiento de la convivencia y el empoderamiento femenino en el entorno escolar.	Fase 3: Sistematización y diseño de la propuesta (mes 4)	Reconstrucción crítica de la experiencia, análisis cualitativo y emergencia del Modelo de Mentoría.	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de co-creación • Entrevista Semiestructurada

Nota: Esta tabla permite evidenciar la fase, duración, actividades en el trabajo de campo y técnicas aplicadas para el cumplimiento de los objetivos.

Trabajo de Campo de la Investigación

El trabajo de campo se configuró como un ejercicio de inmersión crítica en la cotidianidad de la IEDR Talauta, donde la teoría educomunicativa se puso en tensión con la realidad social de las estudiantes. A continuación, se detalla la ejecución de las fases, narrando la experiencia en territorio como un proceso de transformación progresiva:

Fase 1 Identificación de las Percepciones sobre la Identidad Femenina Rural

El trabajo de campo en esta fase inicial se orientó a la aplicación de instrumentos para la caracterización de las percepciones sobre la identidad femenina rural en la IEDR Talauta. Metodológicamente se identificó la necesidad de diseñar un entorno que mitigara la presión social del grupo, dado que en los primeros acercamientos en el aula de lenguaje se observó una tendencia a reproducir respuestas estandarizadas por la tradición comunitaria de El Peñón.

Para operacionalizar esta etapa, se ejecutaron las siguientes acciones técnicas:

Se utilizó el Apéndice C: *Matriz de entrevistas y cuestionario del objetivo específico 1* a las 62 estudiantes de bachillerato. Esta decisión permitió garantizar un margen de privacidad que favoreció la honestidad reflexiva, desvinculando la respuesta individual del escrutinio de los pares y permitiendo la emergencia de categorías relacionadas con las tensiones entre el "deber ser" y los deseos personales.

Se estableció el protocolo de codificación alfanumérico (ej. E5G11, donde "E" corresponde a estudiante, "5" al número de sujeto y "G11" al grado escolar). Este sistema permitió organizar los datos por niveles educativos sin vulnerar la identidad de las menores, facilitando un análisis comparativo según la edad.

Esta fase inicial se centró en explorar los significados que las estudiantes otorgan a su propia identidad. Al comienzo del proceso, se observó una marcada "resistencia discursiva": las jóvenes tendían a repetir estereotipos y mandatos sociales sobre el "deber ser" femenino, postergando su visión personal frente a las tradiciones de la comunidad.

La implementación de un cuestionario virtual fue una decisión metodológica clave. Este entorno digital proporcionó un margen de privacidad que diluyó la presión social de sus pares, fomentando una honestidad reflexiva que no surgía en el diálogo abierto. Bajo la mirada de Kaplún (1998), la tecnología funcionó como una mediación que democratizó la

palabra y equilibró las jerarquías en el aula. De este modo, la fase trascendió la recolección de datos para convertirse en un ejercicio de interaprendizaje; las jóvenes, siguiendo la lógica de Freire (1970), iniciaron un proceso de reconocimiento como sujetos activos, capaces de narrar su propia historia fuera de los moldes preestablecidos.

Fase 2 Implementación de Laboratorios Creativos y Descripción de Prácticas

Esta fase consistió en la ejecución del trabajo de campo orientado a documentar las dinámicas de interaprendizaje informal. La recolección de datos se desplazó de los entornos controlados hacia los espacios de interacción espontánea de las jóvenes, captando lenguajes y canales de comunicación (como el uso de redes sociales y redes de apoyo presenciales) que operan fuera de la estructura oficial.

Metodológicamente, esta etapa se operacionalizó bajo el concepto de comunidades de práctica de Wenger-Trayner y Wenger-Trayner (2015), mediante las siguientes acciones:

Se documentaron mediante observación participante en los descansos y zonas comunes de la institución, las interacciones donde las estudiantes de grado undécimo ejercían roles de guía hacia las menores. Se documentó cómo compartían saberes sobre el cuidado del cuerpo, la cultura mediática y la identidad campesina. Estos hallazgos fueron consignados en el Apéndice A: *Diarios de campo*.

Siguiendo a Huergo (2007), se diseñaron "Laboratorios Creativos" como dispositivos de creación colectiva. En estos espacios, se recolectaron piezas comunicativas narrativas que sirvieron como insumo primario para entender cómo las jóvenes negocian su identidad en el territorio, sistematizado en el Apéndice D. Taller 2. *Prácticas de interaprendizaje sobre el ser mujer rural*.

La información descrita fue contrastada con las producciones grupales. Este procedimiento aseguró que la descripción de las prácticas no fuera solo descriptiva, sino que

tuviera trazabilidad con el objetivo de fortalecer el empoderamiento femenino en el entorno escolar.

Fase 3 Sistematización de Reflexiones y Emergencia del Modelo de Mentoría

Esta fase representó el cierre del trabajo de campo y se centró en la validación técnica de los hallazgos mediante un ejercicio de reconstrucción crítica. El proceso metodológico pasó de la observación a la co-creación, permitiendo que las estudiantes de la IEDR Talauta participaran activamente en el diseño de la estrategia pedagógica final.

Para operacionalizar esta etapa de sistematización, se ejecutaron las siguientes acciones:

Se realizaron sesiones de cierre donde las estudiantes analizaron sus propias producciones de las fases previas. Bajo la perspectiva de Prieto-Castillo (2005), este ejercicio permitió que el aprendizaje relacional se tradujera en acciones comunicativas concretas para la mejora de la convivencia escolar.

Se procedió a la sistematización del Apéndice D. *Taller 2. Relatos autobiográficos*, en los que se identificaron nudos de conflicto comunes en las historias de vida de las estudiantes de diversos grados, lo que fundamentó el diseño de un sistema de acompañamiento horizontal basado en la sororidad y el liderazgo de los grados superiores.

Siguiendo a Huergo (2007), la estrategia final no se configuró como un manual normativo, sino como un modelo de gestión del aprendizaje colectivo. El trabajo de campo culminó con un taller de validación donde las participantes ajustaron la propuesta mediante el Apéndice F. *Taller 4: Estrategias de comunicación e interaprendizaje sobre el ser mujer rural*, asegurando registrar las bases del modelo de mentoría. Se realizó el balance final del diario de campo, cruzando las observaciones de la inmersión inicial con los productos finales de los laboratorios, garantizando la trazabilidad total del proceso investigativo.

Criterios de Rigor y Consideraciones Éticas

La presente investigación se rigió bajo los principios éticos de respeto, autonomía y confidencialidad. Dado que el estudio se realizó con menores de edad en la IEDR Talauta, se garantizó el cumplimiento de la Ley 1581 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales en Colombia) y el Decreto 1377 de 2013, asegurando que la información recolectada se utilizara exclusivamente con fines académicos y de investigación.

Antes del inicio del trabajo de campo, se gestionaron y obtuvieron los consentimientos informados firmados por los padres de familia o acudientes legales, así como los asentimientos informados de cada una de las estudiantes participantes.

Para proteger la identidad de las participantes y asegurar el anonimato en la presentación de resultados y anexos, se implementó un sistema de codificación alfanumérico. Este sistema permite mantener la trazabilidad de los datos según el nivel escolar sin revelar nombres propios, utilizando la siguiente estructura: E: Estudiante, Número de secuencia: Identificador único asignado a la participante, G: Grado, Número del grado: Nivel académico correspondiente; ejemplo: El código *E5G11* identifica el testimonio de la estudiante número 5, perteneciente al grado undécimo. Este protocolo de identificación es el que se utiliza de manera sistemática en el análisis de resultados del Capítulo 4 y en la organización del Apéndice C: *Matriz de entrevistas y cuestionario del objetivo específico 1*.

Resultados

En el presente capítulo se exponen y analizan los hallazgos de la investigación, estructurados en tres apartados, coherentes con las fases del diseño metodológico descritas en el tercer capítulo. Estos resultados emergen de un proceso cualitativo de corte sociocrítico, donde la voz de las estudiantes de la IEDR Talauta se trenza con los análisis y reflexiones derivadas de la investigación.

Es imperativo recapitular que el propósito central del estudio fue indagar cómo las jóvenes mujeres rurales construyen su identidad mediante procesos de comunicación e interaprendizaje. Este proceso se dio en una constante tensión entre los desafíos heteropatriarcales estructurales de su contexto y sus aspiraciones individuales y colectivas de empoderamiento.

En consecuencia, la presentación de los hallazgos no es estática, sino que obedece al desarrollo de la investigación; de modo que cada apartado da cuenta de la evolución del fenómeno investigado en tres temporalidades: un momento inicial de diagnóstico (antes de la intervención), el análisis y desarrollo de las mediaciones educomunicativas, orientadas al objetivo general de la investigación (durante el proceso) y la emergencia de nuevos sentidos de sororidad (posterior a la investigación).

Este capítulo está organizado en tres partes: *Comunicación e interaprendizaje para el empoderamiento y la convivencia*, en donde se presentan los hallazgos, articulados mediante interrogantes derivadas de los objetivos específicos del estudio. Aquí se da respuesta al interrogante sobre la autopercepción de las estudiantes, sus prácticas de interaprendizaje y los procesos comunicativos que permitieron la generación de espacios de diálogo y liderazgo.

En *Sistematización del ejercicio de Diálogo de saberes*, el segundo apartado, se aborda de manera analítica la interacción entre los saberes locales, las experiencias vividas en

el aula y los referentes académicos que orbitaron la investigación. Este apartado constituye el ejercicio de devolución y contraste que caracteriza a la investigación-acción.

Y finalmente, en el tercer y último apartado, *Discusión de resultados*, se ofrece una lectura integradora que pone un diálogo entre los hallazgos y el marco teórico, permitiendo reflexionar sobre la potencia de la educomunicación como herramienta micropolítica en la para generar transformaciones en las mujeres jóvenes rurales escolarizadas.

Comunicación e Interaprendizaje para el Empoderamiento y la Convivencia: un Proceso de Construcción Colectiva desde la Reflexividad

Esta investigación inició con una realidad cotidiana observada en la IEDR Talauta: las tensiones comunicativas entre las jóvenes, expresadas en gestos, miradas, empujones, comentarios descalificadores y conflictos digitales que, lejos de ser hechos aislados, configuraban un modo de violencia simbólica normalizada en la convivencia escolar.

En un entorno rural donde históricamente se han restringido los espacios de autoridad e interlocución femenina, estas prácticas operaban como barreras invisibles para la solidaridad y reforzaban la idea de la rivalidad entre mujeres como “algo natural”.

Este panorama inicial, registrado en los diarios de campo durante 2024, permitió comprender que antes de hablar de empoderamiento era necesario reconocer que atravesaban sus formas de relacionarse. Al iniciar el trabajo de campo, este clima se manifestó en un silencio defensivo. Lo que en apariencia podía interpretarse como timidez, en el ejercicio de observación participante se reveló como una estrategia de protección frente al juicio social y al uso de la palabra como arma en disputa grupal.

Para fracturar este cerco, desde esta investigación se propuso una metodología de interaprendizaje horizontal basada en talleres, cuestionarios y espacios dialógicos sobre las identidades de la mujer joven rural. Estos escenarios facilitaron el tránsito del aislamiento individual hacia la construcción de confianza colectiva y sentaron las bases del posterior

Modelo de Mentoría Comunitaria y Empoderamiento Territorial (MCET), que emergió como resultado pedagógico y comunicativo del proceso investigativo.

Con el fin de presentar los hallazgos con coherencia metodológica, este capítulo se organiza en dos momentos articulados a los objetivos de la investigación. El primero corresponde al diagnóstico situado (OE1 y OE2), donde se analizan las condiciones socioculturales que configuran la autopercepción de las estudiantes y las prácticas de comunicación que atraviesan su identidad como mujeres jóvenes rurales. Aquí predominan las sombras: las herencias de silencios, mandatos de género y tensiones propias del contexto de El Peñón que moldean sus subjetividades.

El segundo momento responde con mayor profundidad al enfoque crítico-social del estudio (OE3 y OG), pues se centra en los resultados de la intervención participativa. Aquí se analizan los procesos de interaprendizaje que surgieron para construir nuevos sentidos sobre ser mujeres rurales y las dinámicas en que estos procesos posibilitaron prácticas de convivencia, sororidad y agencia colectiva. Este apartado, con más presencia de luces que de sombras, cómo el diálogo, la mentoría recíproca y la validación de sus saberes desplazaron progresivamente las percepciones asociadas a la carencia, a la discriminación a la otra y a la subordinación, hacia una comprensión de las relaciones tejidas entre las jóvenes mujeres rurales como escenario de liderazgo compartido y transformación social.

¿Cómo se Autopercibían las Estudiantes de la IEDR Talauta en tanto Mujeres Jóvenes Rurales?

Esta pregunta vinculada al primer objetivo específico no tiene una respuesta única; principalmente, porque la investigación generó diversos procesos de reflexión entre las estudiantes en la medida en que se fue desarrollando, de modo que las dos primeras respuestas corresponden a un primer momento, mientras que la segunda trae impresos los primeros resultados del proceso socio-crítico y participativo de la este estudio.

Al inicio, la mayoría de las jóvenes se enfocaba en las limitaciones de su condición como mujeres rurales, algo que han heredado históricamente de sus referentes más cercanos: sus madres, abuelas, hermanas y vecinas. Sin embargo, a medida que avanzaron y maduraron los espacios de diálogo, el intercambio de saberes y las prácticas de interaprendizaje, empezaron a aparecer nuevas lecturas. Las estudiantes pasaron de verse solo desde las carencias y limitaciones para comenzar a concebirse con capacidad de agencia, con un potencial que está amarrado a su relación con la tierra y a sus propias capacidades como mujeres.

Desde las Violencias, Limitaciones e Invisibilizaciones de sus Abuelas, Madres en el Pasado, y de Ellas Mismas en la Actualidad. Para comprender la autopercepción de las estudiantes de la IEDR Talauta fue necesario situar primero el contexto de El Peñón y la región del Rionegro, en donde históricamente se ha configurado una estructura social en la que la mujer sostiene la vida privada mientras el hombre ocupa la esfera pública.

La migración masculina hacia centros urbanos o zonas en las que se enfocan en el “trabajo pesado” (agricultura, transporte de carga, manejo de maquinaria, entre otros) ha dejado a las mujeres como cuidadoras permanentes del territorio; sin embargo, esta permanencia no se traduce en autonomía real. Como advierte Segato (2003), en estos contextos, la territorialidad continúa ejerciéndose bajo una soberanía masculina que, incluso a la distancia, mantiene el control simbólico, político y económico sobre los recursos y los cuerpos.

En este municipio la trayectoria vital femenina ha estado atravesada por un sistema heteropatriarcal que se manifiesta en el sacrificio y el silencio. Las historias de las abuelas y madres de las estudiantes están marcadas por violencias que se volvieron "paisaje" en la vereda: maltrato físico y psicológico, así como control estricto sobre su movilidad.

Esta normalización se ha transmitido como una herencia invisible. En mi ejercicio de observación registré que el silencio de las mujeres operaba como un mecanismo cotidiano de supervivencia (Apéndice A: *Diario de campo*, 8 de agosto de 2024), una práctica que no se nombra o relata directamente como violencia, pero estructura la convivencia familiar.

Esta realidad dialoga con lo que plantea Bourdieu (2000) sobre la violencia simbólica, donde los sujetos dominados aceptan como naturales las categorías que los subordinan. En las narrativas de las estudiantes aparece con claridad esta interiorización cuando una de ellas expresa que “El deber de una mujer es aguantar y cuidar la casa para que no falte nada” (E32G8, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C). Aquí no se trata de una opinión individual, sino de la evidencia de un mandato cultural aprendido desde la infancia.

Esta autopercepción no surge de rasgos de carácter personales, sino de la incorporación histórica de un orden que enseñó que el valor femenino está ligado a la capacidad de soportar. Esta idea se materializa en la expresión reiterada de “la vida dura”, presente en varias narrativas como un destino casi natural. Una estudiante lo expresa así: “Admiro mucho a mi mamá porque es una guerrera. Ha logrado superar las dificultades y la vida dura que le tocó por parte de mis abuelos, demostrando resiliencia” (E10G10, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C).

Bajo esta lectura, la “vida dura” deja de referirse únicamente al esfuerzo físico del campo y revela la densidad emocional de habitar un entorno donde la violencia —física, psicológica y simbólica— ha sido históricamente naturalizada. Lo más significativo es que esta naturalización no era percibida por las estudiantes como un problema estructural, sino como el orden normal de la vida femenina en el territorio.

Desde el Reconocimiento de su Condición Campesina en Clave de Limitaciones y Posibilidades para el Empoderamiento como Mujeres. Al contrastar los relatos autobiográficos con la observación participante, se comprendió que la identidad campesina narrada por las estudiantes estaba atravesada por una tensión constante entre la pertenencia y la restricción. El campo emergía como el espacio donde se interiorizaban los límites impuestos al género.

Esta percepción se hizo evidente cuando en los relatos autobiográficos las estudiantes aceptaban como natural la desigualdad económica, mencionando que en las cosechas el trabajo femenino no siempre recibía un pago justo. De igual forma, el orgullo de afirmar “tengo dos vacas propias” (E3G11, comunicación personal, 2024; ver Apéndice E) coexistía con una estructura familiar donde los hombres administraban el capital, dejando entrever una autonomía productiva que no alcanzaba la esfera del poder real.

En los relatos autobiográficos, las estudiantes evocaban recuerdos sobre vacunar ganado, cocinar para jornaleros, ordeñar, caminar largos trayectos o cuidar hermanos menores. Estos relatos sugerían que desde edades tempranas eran formadas en saberes indispensables para la economía familiar, pero no como futuras decisoras, sino como colaboradoras permanentes.

Estas tareas, asumidas desde edades tempranas no eran percibidas como una carga, sino como parte natural de crecer en el campo, lo que manifestaba que la sobrecarga femenina se interiorizaba como condición incuestionable de su identidad campesina. Como registré en mi *Diario de campo*, esta cotidianidad implicaba una reducción silenciosa de su tiempo como niñas y adolescentes, donde el deber familiar se imponía sobre el derecho al descanso, al juego y a la exploración propia de su edad (Apéndice A: Diario de campo, 8 de agosto de 2024).

Fue en este punto donde, a través de las entrevistas semiestructuradas, la noción de resiliencia -atribuida constantemente a sus abuelas y madres- cobró un sentido revelador. Expresiones como “[...] me inspira a mantenerme fuerte ante cada prueba” (E5G8, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C) y “demostrando resiliencia” (E10G10, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C) mostraban que la fortaleza femenina estaba asociada a la capacidad de soportar las dificultades, pero usualmente sin alterar las jerarquías y el orden familiar y social.

Cyrułnik (2002) advierte que la resiliencia no es una cualidad heredada, sino una construcción relacional. Sin embargo, en el contexto de Talauta, esta conceptualización de las jóvenes parecía orientarse más hacia el sostenimiento del orden familiar que hacia su transformación como seres políticos.

Esta interpretación se sustentó en expresiones recurrentes registradas tanto en el Apéndice C. *Matriz de Entrevistas y cuestionario del objetivo específico 1*, como en los productos escritos autobiográficos elaborados durante los talleres pedagógicos del Apéndice B Taller 1. *Percepciones sobre el rol de la mujer joven rural*, donde las jóvenes describían a sus madres y abuelas como mujeres que “soportan”, “no se quejan” y “siguen adelante pase lo que pase” (E32G8, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C). Al analizar estas voces bajo la luz de los instrumentos aplicados, se configuró una idea de fortaleza femenina más cercana al “aguante ciego” que a asumir la lucha por la transformación de las condiciones familiares, comunitarias y sistémicas de opresión.

En este contexto, la resiliencia dejaba de operar como una posibilidad de reconstrucción personal, de género y/o comunitaria, para configurarse como un mandato cultural de soportar sin cuestionar, transformando una capacidad psíquica y colectiva en una obligación moral funcional al orden heteropatriarcal observado en el territorio.

Desde su Proyección como Líderes Sociales y Familiares. A medida que avanzaron los talleres pedagógicos, desarrollados en 2024, la autopercepción de las estudiantes se complejizó, abriéndose hacia horizontes de mayor agencia. Esta proyección incorporaba tanto ambiciones individuales como un sentido de responsabilidad colectiva: verse como ejemplo para las niñas de grados inferiores y como posibles agentes de cambio en la comunidad, rompiendo ciclos de dependencia. En los productos escritos elaborados en el Apéndice B Taller 1. Percepciones sobre el rol de la mujer joven rural, las estudiantes expresaron: “quiero que las niñas pequeñas no pasen lo que nosotras pasamos” (E12G9, comunicación personal, 2024), “quiero ser ejemplo” (E4G11, comunicación personal, 2024) y “quiero cambiar la forma como tratan a las mujeres aquí” (E22G10, comunicación personal, 2024).

Este giro puede asociarse con el concepto de performatividad del género propuesto por Butler (2007), en donde el género no es una esencia fija, sino una construcción social que se reitera a través de actos y discursos, pero que también puede ser resignificado.

Así, los espacios de interaprendizaje —registrados en el diario de campo— actuaron como escenarios donde las estudiantes comenzaron a ensayar nuevas performatividades, cuestionando colectivamente los mandatos tradicionales (Apéndice A: *Diario de campo*, 3 de octubre de 2024). En estas prácticas de ensayo y error comunicativo, las estudiantes transitaban de verse principalmente como agentes de mediación / acompañamiento en el hogar, a proyectarse como mujeres con derecho a la formación profesional y la independencia.

En las entrevistas semiestructuradas recopiladas en la matriz del Apéndice C. *Matriz de entrevistas y cuestionario del objetivo específico 1*, surgieron aspiraciones como ejercer carreras en ingeniería agronómica o enfermería, bajo la premisa de lograr autonomía para “no depender de nadie” (E11G11, comunicación personal, 2024), “quiero estudiar para ayudar a mi familia y que mis hermanitos vean que sí se puede” (E27G8, comunicación personal,

2024) y “ser una mujer autosuficiente, valiente, guerrera y muy trabajadora; sé que debo estar lista para muchas críticas de la sociedad que siempre nos está juzgando por nuestros logros o decisiones” (E9G10, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C).

Esta proyección encarna lo que Rivera Cusicanqui (2010) denomina lo *ch'ixi*: una identidad donde coexiste lo que es aparentemente es opuesto e irreconciliable. Para el las sujetas de nuestra investigación, esto se expresa en una trama en la que, como mujeres jóvenes, transitan entre lo rural-tradicional y lo moderno-aspiracional, sin anularse entre sí. Las jóvenes de Talauta habitan esta *mezcla de opuestos* al valorar sus saberes campesinos, pero resignificándolos para no repetir el “aguante” y la subordinación de sus antecesoras, luchando por sus deseos personales y profesionales como mujeres rurales.

No obstante, esta transición de la reflexión a la práctica generaba fricciones profundas en el núcleo familiar, donde el deseo de autonomía era visto con sospecha o como una distracción de las labores “propias de su sexo”. Esta tensión quedó evidenciada en los escritos producidos durante los talleres pedagógicos del Apéndice B Taller 1, donde las estudiantes narraban que su liderazgo es un ejercicio constante de negociación y resistencia frente a sus propios entornos: “A veces en mi casa me dicen que para qué tanto estudio si igual me voy a casar, pero yo sigo adelante, aunque me miren feo o me digan que me creo más que ellos” (E18G11, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C).

En síntesis, el empoderamiento observado en las jóvenes de la IEDR Talauta no parte de la carencia, sino de la resignificación crítica de las fortalezas presentes, reconociendo que el liderazgo rural es, en sí mismo, un acto de valentía frente a la vigilancia social y las sombras del entorno heteropatriarcal.

¿Cuáles son las Principales Prácticas de Interaprendizaje y Comunicación que Configuran sus Identidades como Mujeres Jóvenes en un Contexto Rural?

Las identidades de las estudiantes de la IEDR Talauta se configuran, sobre todo, en las prácticas comunicativas de su cotidianidad escolar y familiar. En el colegio, más allá del currículo formal, los cuerpos, los pasillos, la cancha y los espacios informales de encuentro se convierten en escenarios donde la palabra, el gesto y el silencio adquieren un papel formativo decisivo.

Lo que podría parecer superficial -el cuidado estético, el chisme o la disputa por el espacio- constituye un sistema complejo de interaprendizaje donde la comunicación funciona tanto como dispositivo de control social, como posibilidad de resistencia simbólica. Este apartado documenta ese tránsito, que va desde la naturalización de la violencia simbólica, directa y estructural, hacia la emergencia de una sospecha crítica, a partir de una radiografía de los escenarios estéticos, las relaciones con los pares, la familia y la dinámica académica, que culmina en la proyección de las relaciones deseadas para transformar su realidad territorial.

Prácticas de Cuidado Corporal y Rituales de Belleza. Antes de iniciar los espacios de diálogo y resignificación propuestos en esta investigación, una parte central de las tensiones entre las estudiantes de la IEDR Talauta gravitaba alrededor de la gestión de su propia imagen. Elementos como el diseño de las uñas, el uso de pestañas, el cabello minuciosamente peinado o el ajuste del uniforme, no eran accesorios superficiales; constituían un lenguaje de posicionamiento, estatus y poder entre pares.

En los pasillos, el cuerpo operaba como un campo de batalla simbólico donde el ondear del cabello o las miradas de examen “de arriba a abajo” funcionaban como retos silenciosos. Esta gestualidad corporal marcaba jerarquías claras, donde el reconocimiento

grupal se ganaba o se perdía según el cumplimiento de ciertos estándares estéticos (Apéndice A: *Diario de campo*, 8 de agosto de 2024).

Un episodio registrado durante la celebración de Halloween permitió comprender con mayor claridad esta dinámica. Una estudiante nueva logró captar la atención colectiva con un disfraz de pirata que se alejaba de lo convencional por su carácter llamativo; la reacción de sus compañeras fue inmediata y reveladora al afirmar irónicamente: “Así es como hay que vestirse para ganar” (Apéndice A: *Diario de campo*, 31 de octubre de 2024). Esta afirmación no constituía un elogio, sino la verbalización de una regla no escrita: la visibilidad y el valor social de la mujer joven estaban asociados a la espectacularización de su cuerpo bajo códigos de sensualidad que circulaban en su entorno social y digital.

Desde una lectura sociológica, estas prácticas pueden analizarse a la luz de lo planteado por Bourdieu (2000), para quien el cuerpo funciona como capital simbólico. En Talauta, este capital se convertía en la moneda con la que las jóvenes negociaban su pertenencia o liderazgo dentro del grupo. Sin embargo, este capital se encontraba atravesado por lo que Wolf (1991) denomina el mito de la belleza, un sistema de exigencias que se presenta como elección personal, pero que opera como dispositivo de control social. Estas exigencias se veían reforzadas por referentes de redes sociales, música popular y narrativas juveniles donde el “novio ideal”, el carro, la moto y el lujo aparecían como indicadores de éxito femenino, desplazando otras formas de reconocimiento (Apéndice A: *Diario de campo*, 15 de agosto de 2024).

No obstante, esta práctica poseía una dualidad compleja. Si bien el cuidado corporal generaba competencia y comparación constante, también constituía una de las principales configuraciones de interaprendizaje horizontal entre las estudiantes. En espacios informales como el descanso, la tienda escolar o la ruta, circulaban permanentemente consejos sobre arreglo personal, relaciones afectivas y autocuidado, lo que dejaba entrever que estos saberes

eran reconocidos por ellas como conocimiento válido y compartido, tal como se registró en los productos escritos del Apéndice B Taller 1. *Percepciones sobre el rol de la mujer joven rural*. El arreglo mutuo del cabello, el intercambio de esmaltes o la ayuda para maquillarse funcionaban como ritos de cercanía que, por momentos, suspendían la rivalidad para dar paso a la colaboración y al cuidado entre pares (Apéndice G. *Matriz de hallazgos por categorías*).

Conversar entre Pares para la Comprensión de la Vida. En la cotidianidad de la IEDR Talauta la palabra entre pares no opera como un refugio neutro, sino como un dispositivo de jerarquización. Antes de la intervención educomunicativa de este proyecto, la comunicación estaba habitada por la búsqueda de la aprobación masculina, lo que convertía, por ejemplo, espacios recreativos como la cancha de fútbol en escenarios de violencia simbólica. Como se registró en el diario de campo, este lugar dejó de ser un área de juego para transformarse en espacio de disputa: "En la cancha no se juega, se pelea ver por quién le cae mejor a los de undécimo" (Apéndice A: Diario de campo, 8 de agosto de 2024).

Esta rivalidad, alimentada por la mirada masculina, se materializa en un léxico de posesión que fractura la solidaridad femenina. Al respecto, una de las participantes explica cómo el lenguaje castiga exclusivamente a la mujer: "mientras el hombre es validado por su conquista, términos como 'gusanear' operan como un dispositivo de control que debilita la solidaridad entre nosotras, convocando a la sospecha permanente entre mujeres" (E27G8, comunicación personal, 2024, Apéndice C).

Bajo esta lógica, el diálogo no busca la comprensión, sino la vigilancia de la moral ajena. El chisme destructivo sobre la estética o la higiene actúa como un mecanismo de exclusión que genera aislamiento y vacío emocional en los pasillos (Apéndice A: *Diario de campo*, 8 de agosto de 2024). Esta vigilancia se agudiza frente a la estudiante con pensamiento crítico o éxito académico, quien incomoda el orden establecido. Sobre ella recae una "doble mirada": se busca su representación, pero se le etiqueta de "mandona" para

coaccionar su autoridad. Una líder de grado noveno describió esta presión: “A veces prefiero no decir nada en el colegio porque si opino diferente, ya dicen que me creo más que las otras; da pereza que todo lo que una diga lo tomen como si se quisiera mandar” (E16G9, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C).

Pese a este panorama de fragmentación, los laboratorios pedagógicos propiciaron un quiebre al colectivizar los llamados "traumas familiares". Al compartir experiencias de abandono u orfandad, el dolor dejó de ser una carga privada para convertirse en un puente de identificación colectiva, permitiendo que las jóvenes sospecharan, por primera vez, de la rivalidad impuesta por un sistema opresivo.

En síntesis, aunque la autopercepción de las estudiantes aún se negocia bajo una vigilancia lateral constante, el empoderamiento surgió al reconocer que la otra no es la enemiga, sino una compañera que carga con los mismos dolores bajo el orden heteropatriarcal (E4G10, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C). Este retorno intermitente a las jerarquías iniciales, observado en los pasillos, es precisamente lo que justifica la necesidad de una propuesta permanente e institucionalizada en la institución educativa, como el *Modelo de Mentoría Comunitaria y Empoderamiento Territorial* (MCET) diseñado para proteger y sostener estos nuevos vínculos frente a las presiones del entorno rural, que se explicará en detalle en el apartado “4.1.4. Cómo generar espacios de comunicación e interaprendizaje...”, que da respuesta al objetivo general de la presente investigación.

Domesticación y Refugio en la Familia y Vereda. El interaprendizaje de las jóvenes en la IEDR Talauta se configura, en gran medida, desde una prolongación de los mandatos aprendidos en el núcleo familiar y comunitario, donde se gestan las primeras nociones de jerarquía y rol de género. Antes de constituirse como una red de apoyo, la familia opera como el escenario primordial de domesticación del silencio. En los relatos autobiográficos, la obediencia no aparecía como un valor ético, sino como un mecanismo de sumisión asociado a la "ayuda" obligatoria que limitaba su tiempo para el desarrollo personal:

En mi casa se hace lo que el papá diga, y uno de mujer tiene que ayudar en todo, sin poner mala cara. Me toca llegar del colegio directo a hacer el almuerzo, o cuidar a mis hermanos mientras mis papás están en la finca. Siento que mi tiempo no es mío (E12G10, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C).

Esta estructura de aprendizaje se sostenía sobre un secreto colectivo respecto a la violencia intrafamiliar. En las entrevistas semiestructuradas, varias estudiantes normalizaban situaciones de maltrato físico y psicológico bajo la figura de "correctivos" necesarios para su formación moral. En mi ejercicio de observación registré cómo esta agresión era percibida como una extensión del afecto: “En mi casa me dicen que el que se quiere se corrige, y si mi papá me grita o me pega, es para que yo sea una niña de bien” (Apéndice A: *Diario de campo*, 7 de noviembre de 2024). Esta naturalización sugería que la resiliencia, en este contexto, operaba más como un "aguante" impuesto que, como una posibilidad de transformación, castigando la denuncia con el riesgo de la exclusión familiar (Apéndice G. *Matriz de hallazgos por categorías teórico-conceptuales*).

No obstante, el hogar posee una dualidad compleja: es simultáneamente un espacio de opresión y el único refugio frente a la hostilidad percibida en la vereda. Las jóvenes describían la casa como el lugar donde se sentían protegidas del acoso callejero o de situaciones de riesgo en el espacio público. Esta ambivalencia se evidenció en expresiones como: “Yo prefiero estar en mi casa así me toque trabajar mucho, porque afuera uno se

expone a que los señores le digan cosas feas o a que pase algo. En mi casa me siento más segura” (E3G10, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C).

Este aprendizaje se extendía al territorio, donde figuras como tenderos, vecinos y conocidos operaban como un sistema de vigilancia lateral que reforzaba los silencios familiares. El “qué dirán” de la vereda funciona como un mecanismo de control social que sanciona cualquier comportamiento que se aparte del ideal de *la niña buena*: “Uno no puede ni sentarse en la tienda a hablar con un amigo, porque ya el vecino le cuenta a mi mamá y dicen que ya ando de novia” (E26G9, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C).

En varias narraciones la resiliencia aparece como una estrategia de resistencia aprendida en el hogar: “La mujer rural busca soluciones, es fuerte mental y físicamente; y busca la forma de salir adelante” (E3G11, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C). En síntesis, la vida familiar y comunitaria en El Peñón constituye el suelo donde nace la potencia de estas jóvenes, pero también donde se naturalizan las violencias que, posteriormente, el proceso de interaprendizaje pedagógico permitió problematizar. En el desarrollo de los talleres las estudiantes plantearon con claridad que cualquier propuesta de transformación debía reconocer esta dualidad entre cuidado y control como punto de partida para la construcción de redes de apoyo más éticas y conscientes (Apéndice F. *Taller 4: Estrategias de comunicación e interaprendizaje sobre el ser mujer rural*).

Escenarios Académicos. Al inicio de esta investigación, el espacio académico formal de la IEDR Talauta las estudiantes no lo interpretaban como un entorno seguro para el encuentro subjetivo y crítico, sino como un territorio en donde prevalecían las tensiones, en donde el currículo invisibilizaba las dinámicas de poder y las violencias simbólicas entre pares.

Mientras el interaprendizaje identitario ocurría en las fronteras de la actividad escolar —el descanso, los pasillos y la ruta escolar—, el aula se configuraba como un escenario de

silencio defensivo. En este entorno, muchas estudiantes preferían callar para no quedar expuestas al juicio o al aislamiento, evidenciando que el colegio operaba como un espacio donde las agresiones simbólicas eran más visibles, pero menos intervenidas (Apéndice A: *Diario de campo*, 8 de agosto de 2024).

Esta pasividad institucional permitía que las burlas y los comentarios descalificadores entre mujeres se convirtieran en una práctica pedagógica informal de exclusión. Como las mismas estudiantes reconocieron en los talleres iniciales, estas agresiones internas “daban permiso” para que otros actores, incluidos los compañeros hombres, las ofendieran o las subvaloraran: “si entre nosotras nos decimos aspectos ofensivos o nos burlamos de lo que la otra dice, pues los niños sienten que también pueden hacerlo” (E9G9, comunicación personal; ver Apéndice B Taller 1).

Estas dinámicas no eran hechos aislados de la adolescencia; eran prácticas comunicativas que reforzaban el orden heteropatriarcal del entorno. Al fragmentarse y agredirse públicamente, las jóvenes debilitaban su posición colectiva, permitiendo que el colegio fuera un lugar de tránsito académico, pero no de construcción de subjetividad política (Apéndice A: *Diario de campo*, 8 de agosto de 2024).

Sin embargo, cuando los laboratorios creativos del proyecto se insertaron en la dinámica escolar, el aula adquirió un matiz distinto: pasó de ser un lugar de instrucción a un espacio de intencionalidad comunicativa. El conflicto no desapareció, pero se transformó en materia de reflexión. La escritura autobiográfica y el diálogo guiado introdujeron una forma de comunicación menos defensiva, permitiendo que las estudiantes se vieran “como iguales, como mujeres en afán de co-construirse” (Apéndice A: *Diario de campo*, 28 de noviembre de 2024).

Este cambio sugiere que el colegio tiene una deuda histórica con la formación de la identidad de la mujer rural, pues solo mediante espacios diseñados para la escucha se logra

romper la inercia de la violencia simbólica, directa y estructural. Como fruto de este proceso, emergió una crítica sobre el impacto de sus propias palabras en la calidad de su entorno. El lema construido por el grupo: “No me interesa ser mejor que las demás, quiero apoyarnos” (Apéndice A: *Diario de campo*, 28 de noviembre de 2024), representó un hallazgo importante. Fue la comprensión de que su forma de relacionarse entre sí incidía directamente en la hostilidad o en la seguridad de su vida académica.

En síntesis, este apartado cuestiona el papel del colegio como un actor que, a menudo, ignora los procesos de subjetividad femenina, demostrando que el aula puede y debe ser el laboratorio donde se desaprenda la rivalidad y se ensaye la solidaridad y sororidad como una postura política frente al entorno rural (Apéndice G. *Matriz de hallazgos por categorías teórico-conceptuales*).

Relaciones de Interaprendizaje Deseadas. A medida que avanzaron los laboratorios creativos, se hizo evidente que las estudiantes no solo identificaron las tensiones comunicativas de su cotidianidad, sino que comenzaron a proyectar un horizonte de transformación para sus relaciones. Comprendieron que su dificultad no radicaba en una incapacidad intrínseca para dialogar, sino en falta de herramientas para manejar el conflicto sin dañar el vínculo, recurriendo a la burla, al señalamiento o al silencio defensivo (Apéndice G. *Matriz de hallazgos por categorías teórico-conceptuales*).

Esta toma de conciencia reveló un hallazgo fundamental: el apoyo emocional que circulaba de manera espontánea entre ellas, aunque valioso, resultaba insuficiente al no estar vinculado a una capacidad práctica para actuar e incidir sobre su entorno social y académico. Como se evidenció en los talleres, varias estudiantes coincidieron en que “Entre nosotras nos apoyamos, pero a veces no sabemos cómo ayudar sin terminar peleando” (Apéndice D. *Taller 2. Prácticas de Interaprendizaje sobre el ser mujer*).

En consecuencia, emergió una demanda reiterada por ampliar sus redes de interaprendizaje más allá de los límites geográficos y simbólicos de la vereda. Las jóvenes solicitaron la presencia de orientación psicológica especializada y, particularmente, de mujeres referentes que pudieran narrar trayectorias de vida atravesadas por obstáculos similares a los propios (Apéndice A: *Diario de campo*, 17 de octubre de 2024). Esta solicitud no se orientaba hacia discursos motivacionales genéricos, sino hacia el conocimiento de experiencias reales que les permitieran entender cómo enfrentar la crítica, el rechazo y el acoso escolar sin reproducir la violencia entre pares.

Como lo sintetizó una estudiante de grado undécimo, la competencia “solo existe si una lo permite” (Apéndice A: *Diario de campo*, 31 de octubre de 2024); frase que evidencia un giro hacia la autorregulación y el reconocimiento de su propia agencia dentro de dinámicas grupales.

Asimismo, el proceso permitió identificar una transición del interés puramente relacional hacia una demanda por aprendizajes técnicos y políticos. Las jóvenes manifestaron la necesidad de recibir capacitación en áreas como liderazgo, derechos de las mujeres, empleabilidad y protección ambiental (Apéndice G. *Matriz de hallazgos por categorías teórico-conceptuales*). Este hallazgo muestra que el empoderamiento comenzó a entenderse no solo como un estado emocional, sino como un ejercicio que requiere herramientas formales para enfrentar las desigualdades estructurales del territorio.

Al expresar el deseo de “aprender aspectos que sirvan para la vida” (E3G11, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C), las estudiantes revelaron una visión pragmática del conocimiento, vinculándolo directamente con la posibilidad de movilidad social y la ruptura de los ciclos de pobreza y sumisión aprendidos en el hogar. En definitiva, las relaciones deseadas apuntan a un interaprendizaje que combine la ética del cuidado con la formación política, sentando las bases de lo que el *Modelo de Mentoría Comunitaria* y

Empoderamiento Territorial (MCET) propone como un sistema de apoyo recíproco y transformador (Apéndice F. *Taller 4: Estrategias de comunicación e interaprendizaje sobre el ser mujer rural*).

¿Qué Espacios de Comunicación e Interaprendizaje Surgieron en el Proceso de Construcción de Sentidos sobre ser Mujeres Jóvenes Rurales en la IEDR Talauta y en el Municipio de El Peñón?

Los hallazgos muestran que en la IEDR Talauta la identidad de las jóvenes se transformó mediante prácticas de comunicación e interaprendizaje intencionadas que desplazaron el mandato del silencio hacia una agencia colectiva con sentido ético, social y político. En este tránsito, la resignificación del territorio, la convivencia como práctica de cuidado y la validación de saberes propios se consolidaron como ejes de cambio que redefinen el ser mujer joven rural y sientan bases operativas para el Modelo de Mentoría Comunitaria y Empoderamiento Territorial (MCET).

Conversar con el Territorio como Aula Expandida. La identidad de las estudiantes experimentó un proceso de resignificación territorial que desplazó la idea de lo rural como limitación, hacia su comprensión como potencia formativa. El aprendizaje dejó de percibirse como instrucción limitada al aula y pasó a entenderse como un fenómeno territorial donde el desarrollo personal se vincula con un compromiso político con el lugar.

En el diario de campo se registraron expresiones como: “es mejor hablar en un lugar tranquilo” y “el diálogo arregla las cosas” (E40G10, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C) que permiten interpretar la apropiación del diálogo como práctica que protege la armonía comunitaria.

Este reconocimiento permitió identificar nodos informales de saber que superan los límites físicos de la institución educativa. En los relatos de las jóvenes, la inclusión de tenderos locales, vecinos y líderes comunitarios como referentes de consejo y orientación,

probó que la identidad rural se teje en una red de conversaciones territoriales que otorga sentido de pertenencia (Apéndice G. *Matriz de hallazgos por categorías teórico-conceptuales*).

Al validar estos intercambios como fuentes legítimas de aprendizaje, las estudiantes lograron articular la educación formal con la vida en la vereda. Como se registró en entrevistas: "No se puede pelear porque después toca verse todos los días" (E28G8, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C), convirtiendo la cercanía geográfica en una oportunidad para preservar los vínculos.

Un hallazgo clave fue la emergencia de una mentoría vivencial buscada por las propias jóvenes al reconocer modelos de resiliencia en mujeres del municipio. Al expresar el deseo de "ser ejemplo para las más pequeñas" (E4G11, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C) y "enseñar a otras a hablar con respeto" (E19G9, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C), se configura un giro en la forma en que ellas se reconocen: dejaron de verse solo como participantes de conflictos para asumirse como mediadoras del equilibrio comunitario. Así, dejó de ser paisaje y se convirtió en el escenario donde su palabra adquiere valor social y transformador, articulando saberes tradicionales con aspiraciones de liderazgo, tal como se documentó en el Apéndice D. *Taller 2. Prácticas de interaprendizaje sobre el ser mujer*.

Reparar y Sanar el Vínculo entre Mujeres. El sentido de la convivencia en la IEDR Talauta experimentó un desplazamiento progresivo: pasó de una reactividad emocional basada en la autoprotección hacia la búsqueda consiente de una estructura ética para la relación entre pares.

En los registros del diario de campo, se evidenció que en las etapas iniciales muchas estudiantes interactuaban desde un silencio defensivo, donde la burla y el *bullying* afectivo operaban como mecanismos de control para proteger vínculos frágiles y tramitar malestares

no nombrados (Apéndice G. Matriz de hallazgos por categorías teórico-conceptuales). Sin embargo, el interaprendizaje horizontal propiciado en los talleres permitió reconocer que estas agresiones no correspondían a rasgos de carácter, sino a respuestas aprendidas ante la ausencia de espacios seguros de expresión.

Este tránsito se hizo visible cuando las jóvenes comenzaron a verbalizar la necesidad de mediaciones concretas para gestionar el conflicto. En la matriz de entrevistas, varias estudiantes coincidieron en solicitar "charlas temáticas, debates y apoyo psicológico" (E14G11, comunicación personal, 2024; ver Apéndice G) como herramientas para tramitar sus diferencias (Apéndice G. *Matriz de hallazgos por categorías teórico-conceptuales*). Esta demanda mostró que el conflicto dejó de percibirse como una amenaza a la integridad individual y empezó a comprenderse como una oportunidad de diálogo. El uso de la palabra dejó de ser una imposición institucional para convertirse en una tecnología social apropiada por ellas mismas para sostener su red de apoyo.

Un hallazgo relevante, consignado en los productos escritos de los talleres, fue la identificación del autocuidado como estrategia comunicativa. Varias estudiantes señalaron la necesidad de contar con "espacios tranquilos para pensar antes de hablar" (E25G9, comunicación personal, 2024, ver Apéndice G), reconociendo que la presión social y la inmediatez de las redes favorecían respuestas impulsivas, que deterioraban la convivencia escolar. Este planteamiento reveló que el empoderamiento no se limitaba a alzar la voz, sino también a reclamar el derecho al silencio reflexivo y a la pausa, como maneras de evitar la reproducción de la violencia simbólica.

Finalmente, este proceso derivó en la consolidación de una honestidad relacional que cuestiona la competencia femenina como forma dominante de interacción. En distintos momentos de observación participante, se registró cómo las estudiantes empezaron a validar el malestar propio y ajeno sin recurrir a la burla como mecanismo de poder (Apéndice G.

Matriz de hallazgos por categorías teórico-conceptuales). Este cambio no eliminó los desacuerdos, pero sí introdujo un marco ético donde la palabra comenzó a cumplir una función reparadora. En síntesis, el interaprendizaje facilitó que la convivencia se comprendiera como un bien común que debe cultivarse mediante una comunicación transparente.

Agenciar el Conocimiento. El proceso de empoderamiento de las jóvenes en la IEDR Talauta se consolidó mediante una doble validación de saberes que transformó la percepción del conocimiento propio en herramienta de acción social. En una primera etapa, a partir de los relatos autobiográficos y productos de taller, las estudiantes legitimaron saberes informales —consejos de autocuidado, prácticas estéticas y reflexiones sobre su cotidianidad— que el entorno académico solía desestimar (Apéndice B Taller 1: Percepciones sobre el rol de la mujer joven rural). Esta validación fortaleció su autoestima y les permitió reconocerse como portadoras de una sabiduría útil para su identidad antes de abrirse a nuevos campos de formación.

Posteriormente, y con esta base de seguridad, emergió en la matriz de entrevistas una demanda explícita por saber especializado. Varias estudiantes solicitaron capacitaciones en liderazgo, derechos de las mujeres, empleabilidad y protección ambiental como herramientas para enfrentar las desigualdades del territorio (E22G10, comunicación personal, 2024; ver Apéndice D). Este tránsito marcó un punto clave: el interaprendizaje dejó de ser únicamente apoyo emocional para convertirse en una estrategia de incidencia colectiva, en donde el conocimiento comenzó a comprenderse como vía para disputar autonomía y proyectar cambios reales en su contexto rural.

Para sostener estos avances, durante los talleres se configuró un acuerdo ético de mentoría recíproca que rechazó la competencia como un supuesto histórico y normalizado entre mujeres. En los registros del diario de campo se consignó cómo las estudiantes

expresaban que “si una aprende algo, lo debe enseñar a las demás” (Apéndice A: *Diario de campo*, 29 de agosto de 2024). Bajo esta lógica, el logro individual se convirtió en recurso colectivo: la información sobre becas, oportunidades o aprendizajes técnicos pasó a circular como capital social compartido dentro del grupo.

Finalmente, esta agencia del conocimiento derivó en una redefinición de las jóvenes como sujetos de cambio para su comunidad. La articulación entre saber emocional y saber técnico les permitió comprender que su formación trasciende lo privado y tiene un impacto territorial. Esta conciencia colectiva constituye uno de los cimientos operativos del MCET, refiriendo que el interaprendizaje favoreció el paso de una aparente resiliencia pasiva hacia una capacidad práctica para incidir en el desarrollo de El Peñón con voz y decisión propias (Apéndice G. *Matriz de hallazgos por categorías teórico-conceptuales*).

¿Cómo Generar Espacios de Comunicación e Interaprendizaje sobre el Ser Mujeres Rurales entre Jóvenes Estudiantes a fin de Generar Procesos de Convivencia y Empoderamiento entre las Participantes? (OG)

Como una de las acciones para dar respuesta a esta pregunta, que lleva implícito el objetivo general de esta investigación, el Apéndice F. *Taller 4. Estrategias de Comunicación e Interaprendizaje sobre el ser mujer rural*, se orientó hacia un ejercicio en el que las estudiantes diseñaran de manera participativa las condiciones del espacio que consideran necesario para dialogar con seguridad y sentido.

En este ejercicio colectivo se definieron tres pilares: el cuidado emocional como punto de partida, el debate respetuoso como práctica comunicativa y la mentoría como red de apoyo que trasciende el aula. Estos componentes configuran la base operativa del *Modelo de Mentoría Comunitaria y Empoderamiento Territorial* (MCET), que se explican a continuación:

Mediante el Cuidado Emocional como Base del Interaprendizaje. El primer hallazgo indica que la comunicación solo se activa cuando las estudiantes se sienten protegidas. En el taller se evidenció que múltiples vivencias familiares y el temor al “qué dirán” generan un silencio defensivo que limita su participación. Por ello, las jóvenes propusieron la necesidad de contar con apoyo psicosocial profesional que facilite la expresión emocional antes de promover liderazgos visibles. Como expresó una participante: “Necesitamos espacios donde podamos soltar lo que nos duele, sin sentir que nos van a juzgar o que lo que digamos va a terminar en un chisme” (E14G10, comunicación personal, 2024; ver Apéndice F).

Asimismo, emergió la propuesta de utilizar los espacios verdes de la institución como escenarios de encuentro. En los registros del diario de campo se consignó que las participantes asocian la naturaleza con tranquilidad y sinceridad en el diálogo (Apéndice A: *Diario de campo*, 14 de noviembre de 2024). Esta idea posiciona el paisaje rural como recurso pedagógico y de autocuidado, transformando el territorio en aliado para la convivencia y la apertura comunicativa.

Finalmente, las jóvenes identificaron que este entorno de seguridad se fortalece cuando se validan los saberes cotidianos que circulan entre ellas. Al reconocer el valor de conversaciones simples —como consejos de cuidado personal o charlas familiares—, las jóvenes comenzaron a percibir que su voz tiene utilidad colectiva. Una estudiante lo sintetizó así: “es bueno ver que lo que una sabe, también le sirve a la otra; así nos sentimos más seguras de nosotras mismas” (E9G9, comunicación personal, 2024; ver Apéndice C). En síntesis, el primer criterio para generar estos espacios consiste en asegurar condiciones de confianza y reconocimiento mutuo, donde la identidad de mujer rural sea fuente de orgullo y cohesión grupal.

Desde las Condiciones Pedagógicas para el Diálogo entre Pares. El segundo “cómo” para generar estos espacios consiste en la necesidad de configurar dispositivos pedagógicos que enseñen a tramitar el desacuerdo sin recurrir a la agresión simbólica o directa. Durante el desarrollo del Apéndice F. *Taller 4. Estrategias de comunicación e interaprendizaje sobre el ser mujer rural*, la propuesta del “Club de Debate” emergió como una estrategia formativa, que trasciende la actividad escolar para convertirse en una herramienta de interaprendizaje orientada a la convivencia. Esta iniciativa responde al reconocimiento colectivo de que muchos conflictos escalan por la incapacidad de expresar diferencias de manera respetuosa, derivando en prácticas de “*bullying afectivo*” y circulación de chismes (Apéndice F. *Estrategias de Comunicación e Interaprendizaje sobre el ser mujer rural*). En este sentido, el debate no aparece como competencia argumentativa, sino como una tecnología social para aprender a decir, escuchar y disentir sin romper el vínculo.

A su vez, las estudiantes plantearon que estos espacios deben articular el cuidado emocional con la formación en liderazgo y derechos de las mujeres, proponiendo que el empoderamiento requiere, tanto seguridad interna como herramientas políticas para la acción territorial (Apéndice G. *Matriz de hallazgos por categorías teórico-conceptuales*). Esta combinación permite que la asertividad deje de ser una habilidad individual y se convierta en una práctica colectiva de sororidad y apoyo mutuo.

Al solicitar que estos encuentros hagan parte del horario escolar con acompañamiento docente, las jóvenes institucionalizan el diálogo como un derecho y no como una medida correctiva (Apéndice F. *Taller 4: Estrategias de comunicación e Interaprendizaje sobre el ser mujer rural*). De esta forma, la dimensión pedagógica se consolida como un pilar operativo del MCET, donde el interaprendizaje se practica de manera intencionada para fortalecer la convivencia y la agencia femenina rural.

Desde el Liderazgo Intergeneracional y las Alianzas Territoriales. El tercer “cómo” para garantizar la sostenibilidad de estos espacios se evidenció en la necesidad de proyectar el interaprendizaje más allá del momento pedagógico, convirtiéndolo en una estructura de acompañamiento permanente. Durante el desarrollo del Taller 4, Apéndice F. *Estrategias de comunicación e interaprendizaje sobre el ser mujer rural*, las estudiantes de grado undécimo propusieron crear un *Semillero de Estudiantes Mentoras*, reconociendo su responsabilidad de guiar a las más jóvenes para prevenir el aislamiento, los conflictos relacionales y la reproducción de prácticas de violencia simbólica (Apéndice A: *Diario de campo*, 14 de noviembre de 2024).

Esta idea de mentoría busca que el empoderamiento sea una cadena de apoyo que fortalezca el capital social de la IEDR Talauta. Al proponer este semillero, las jóvenes están diciendo que el interaprendizaje debe ser también, en cierto sentido, intergeneracional (en tanto se asumen con más experiencia), donde la experiencia de las mayores ayude a la estabilidad de las menores. Pero el “cómo” no termina en el colegio; las estudiantes también propusieron buscar alianzas con la Junta de Acción Comunal (JAC) de su vereda.

Ellas comprenden que para ser mujeres rurales líderes necesitan que los adultos y las autoridades del pueblo las escuchen y validen sus propuestas. “Si nos unimos con la Junta [de Acción Comunal], lo que aprendamos aquí en el colegio puede ayudar a mejorar varios aspectos en la vereda para todas las mujeres” (E30G11, comunicación personal, 2024, ver Apéndice G).

Finalmente, generar estos espacios de comunicación tiene un objetivo muy práctico: la autonomía y el proyecto de vida. Las jóvenes ven en estas redes de apoyo una forma de intercambiar información sobre becas, carreras técnicas y oportunidades de empleo que les permitan salir adelante sin perder su raíz campesina. Al institucionalizar este apoyo mutuo, se

aseguran de que el avance de una sea el avance de todas, eliminando la competencia y reemplazándola por una sororidad técnica y política.

En conclusión, el espacio de comunicación e interaprendizaje se convierte en el motor que las impulsa a ser agentes de cambio en El Peñón, demostrando que cuando las mujeres rurales se unen y se apoyan, tienen el poder de transformar su propio destino y el de su territorio (Apéndice F. Taller 4: *Estrategias de comunicación e interaprendizaje sobre el ser mujer rural*).

Diálogo de saberes

En este apartado se analiza cómo los *laboratorios de interaprendizaje* actuaron como catalizadores para transformar la rivalidad de las estudiantes en una apuesta por la sororidad y el empoderamiento territorial.

El *Diálogo de Saberes* (Solano Salinas (2021;2026)) entendido como un análisis y conversación multirreferencial, permitió tensionar tres ejes fundamentales de esta investigación: las narrativas de las políticas públicas y la academia sobre la mujer rural, las percepciones situadas de las jóvenes de la IEDR Talauta y los hallazgos derivados de la intervención educomunicativa. Esta apuesta metodológica y epistemológica posiciona la voz local en el plano de la micropolítica, reconociendo que el conocimiento producido en la vereda no es subsidiario del saber académico o de las instituciones multilaterales, sino interlocutor legítimo de estas.

En este sentido, y siguiendo a Rivera Cusicanqui (2010), la investigación asume que las identidades no se explican desde categorías externas de vulnerabilidad, sino desde la potencia que emerge en los territorios, cuando sus habitantes interpretan críticamente sus propias realidades.

La Mujer Rural: Entre las Carencias y la Potencia de la Guerrera

Existe una tensión profunda entre cómo la academia y las políticas públicas definen a la joven mujer campesina y cómo ellas habitan su realidad cotidiana. La narrativa institucional tiende a leer el contexto desde las carencias: pobreza, limitaciones de acceso, riesgo social, embarazo temprano, entre otros, proponiendo como salida la migración o la tecnificación productiva como únicas vías de empoderamiento.

Sin embargo, los hallazgos derivados de la intervención educomunicativa en la IEDR Talauta revelan una categoría emergente que subvierte esta lectura y surge directamente de las expresiones de las estudiantes: la mujer guerrera. Esta categoría desarticula la idea de la mujer rural como una víctima pasiva (Apéndice G. *Matriz de hallazgos por categorías teórico-conceptuales*). Para ellas, ser "guerrera" no implica dureza emocional, sino la capacidad de resistir simbólicamente a un sistema que las prefiere sumisas.

Esta postura puede comprenderse a la luz de la violencia simbólica planteada por Bourdieu (2000) y la performatividad del género desarrollada por Butler (2007): las jóvenes reconocen que los mandatos sociales buscan moldear su comportamiento, y ante ello, ensayan otras configuraciones de ser mujer, desde la fortaleza y la agencia.

No se trata, sin embargo, de una invulnerabilidad absoluta. Esta identidad se asemeja a lo que Vanistendael (1994) describe como la capacidad de construir una "casita" de sentido sobre las fracturas del entorno. Al triangular este hallazgo con el enfoque de capacidades de Sen (1999), se deja entrever que el empoderamiento que ellas reclaman no es únicamente acceso a recursos, sino la libertad de definirse fuera de los estereotipos de la domesticidad rural (Apéndice A: *Diario de campo*, 14 de noviembre de 2024).

La Fractura del Mandato Heteropatriarcal

El diagnóstico presentado en el apartado 4.1 evidenció que el heteropatriarcado en la vereda no opera exclusivamente mediante la fuerza, sino a través de la fragmentación

sistemática de los vínculos femeninos. La rivalidad entre mujeres jóvenes, manifestada en chismes, disputas digitales y conflictos por la atención masculina (Apéndice G. *Matriz de hallazgos por categorías teórico-conceptuales*), constituye una forma de misoginia internalizada que, como señala bell hooks (1994), impide la organización colectiva.

En Talauta, el “chisme” funcionaba como una tecnología de vigilancia mutua que mantenía el orden tradicional. No obstante, los espacios de interaprendizaje permitieron problematizar esta dinámica. Al propiciar ejercicios de reflexión autobiográfica y diálogo guiado, se activa lo que Foucault (1990) denomina ampliamente *tecnologías del yo*: dentro de ellas, una de las prácticas consiste en generar espacios de reflexividad mediante los cuales las jóvenes comenzaron a observar críticamente sus propias acciones comunicativas. Así, la palabra dejó de ser un arma de competencia para convertirse en un espacio de mediación, en el sentido planteado por Martín-Barbero (1987).

Este tránsito encarna la educomunicación propuesta por Kaplún (1998) y la praxis liberadora de Freire (1970): la comunicación participativa produjo un saber vivencial que permitió a las jóvenes reconocer que su vulnerabilidad no era un fallo individual, sino una condición estructural compartida. En consecuencia, el interaprendizaje informal de la ruta escolar y los pasillos se transformó en lo que Wenger-Trayner (2015) denomina una comunidad de práctica, donde la sororidad dejó de ser una “idea romántica” para convertirse en una tecnología política de convivencia (Apéndice A: *Diario de campo*, 28 de noviembre de 2024).

El Modelo de Mentoría Comunitaria y Empoderamiento Territorial (MCET)

Como resultado de este proceso de reflexividad, surge el MCET como una propuesta surgida desde la praxis de las participantes. Este modelo no es una estructura teórica importada, sino la sistematización de las redes de apoyo que ya existían de manera informal

en la institución y que fueron potenciadas durante la intervención (Apéndice F. *Taller 4: Estrategias de comunicación e interaprendizaje sobre el ser mujer rural*).

Al institucionalizar la figura de la mentoría, el MCET responde a la Comunicación/Educación planteada por Huergo (1996), al entender la escuela como un territorio de disputa de sentidos. La mentoría propuesta por las jóvenes rompe con la jerarquía vertical del saber académico, permitiendo una circulación horizontal del conocimiento, basada en la experiencia compartida y el interaprendizaje mutuo (Apéndice G. *Matriz de hallazgos por categorías teórico-conceptuales*).

Este proceso interpela la noción de agencia desarrollada por Kabeer (1999): las estudiantes no solo desean apoyo emocional, sino herramientas concretas para incidir en su entorno. En diálogo con Escobar (2014), el territorio deja de ser un límite para convertirse en un lugar vivo de conocimiento, donde retornar a la vereda tras la formación profesional es un acto de soberanía y no de fracaso o estancamiento (Apéndice A: *Diario de campo*, 28 de noviembre de 2024). De esta manera, la investigación devuelve a la IEDR Talauta una estructura sostenible de capital social femenino, capaz de desafiar las lógicas heteropatriarcales a través de la fuerza de la red y el interaprendizaje continuo.

Discusión de Resultados

La discusión de resultados permite comprender que los hallazgos dejan de describirse para ser interpretados a la luz del campo teórico y político, en relación con el diálogo de saberes, generando conocimiento con valor de transferencia. Este apartado cumple tres propósitos: i) demostrar cómo la voz de las jóvenes de la IEDR Talauta interpela y enriquece los marcos teóricos y de política pública sobre mujer rural; ii) argumentar la coherencia interna entre agencia, sororidad y arraigo territorial como ejes del empoderamiento situado; y iii) justificar que el *Modelo de Mentoría Comunitaria y Empoderamiento Territorial* (MCET) constituye una síntesis metodológica pertinente para responder al objetivo general de esta investigación.

La Agencia Local como Ruptura Epistemológica: de la Violencia Simbólica al Capital Resiliente

Los hallazgos presentados en el apartado “4.1.1. ¿Cómo se autopercebían [...]” indican que, en el contexto familiar y comunitario, muchas prácticas asumidas por las jóvenes —obediencia silenciosa, sobrecarga doméstica, naturalización del sacrificio femenino— ¿corresponden a formas de subordinación que se han interiorizado históricamente?

A la luz de lo planteado por Bourdieu (2000), estas prácticas pueden leerse como expresiones de violencia simbólica inscritas en el *habitus* campesino, donde la subordinación femenina se percibe como natural. No obstante, uno de los hallazgos más significativos no radica en la confirmación de esta subordinación, sino en la manera como las jóvenes la reinterpretan.

La autoidentificación como “mujeres guerreras”, emergente en los talleres y relatos autobiográficos (Apéndice C: *Matriz de entrevistas y cuestionario objetivo específico 1*), representa una ruptura epistemológica frente a las narrativas de carencia que suelen caracterizar a la juventud rural femenina en las políticas públicas. Las jóvenes resignifican la

resiliencia heredada de sus madres y abuelas no como una condena, sino como un capital simbólico que las impulsa a buscar formación y transformación.

Este proceso dialoga con las *tecnologías del yo* propuestas por Michel Foucault (1994), en tanto las prácticas reflexivas desarrolladas en los talleres permitieron a las jóvenes construir conscientemente procesos identitarios que desafían los mandatos disciplinarios del entorno. El empoderamiento, por tanto, no surge de la aplicación de un saber externo, sino del reconocimiento formal de un saber vivencial preexistente.

La Sororidad como Condición de Posibilidad: Capital Social Operativo y Convivencia Política

En el apartado 4.1.2 se evidenció que prácticas como el chisme, la competencia estética y la disputa por la aprobación masculina, entre otros, funcionaban como mecanismos de fragmentación femenina que sostenían el orden heteropatriarcal del territorio. Sin embargo, durante el proceso de interaprendizaje emergió el *Pacto Ético de la Mentoría Recíproca* (Apéndice G. *Matriz de hallazgos por categorías teórico-conceptuales*), que transformó esta rivalidad en una red de apoyo consciente.

Siguiendo a bell hooks (1994), la autoestima colectiva constituye la base material para cualquier acción política feminista. En la IEDR Talauta, la crisis de convivencia observada inicialmente no respondía a rasgos de carácter, sino a una red emocional debilitada por traumas no gestionados. Esta comprensión permitió identificar que el liderazgo y el empoderamiento no pueden sostenerse sin estabilidad afectiva colectiva.

Desde esta perspectiva, la necesidad expresada por las jóvenes de contar con espacios de diálogo, acompañamiento psicológico y debate respetuoso (Apéndice F. *Taller 4: Estrategias de comunicación e interaprendizaje sobre el ser mujer rural*) adquiere una dimensión metodológica central. El MCET incorpora esta comprensión al proponer un

componente terapéutico-comunicativo que fortalece el capital social y transforma la convivencia en una praxis política de cuidado mutuo.

El Empoderamiento Situado: Praxis y Liderazgo Arraigado en el Territorio

Los hallazgos del apartado “4.1.3. Desde el liderazgo intergeneracional [...]” mostraron que las jóvenes no conciben el conocimiento como una vía de escape del territorio, sino como una herramienta para transformarlo. La demanda reiterada por formación en liderazgo, derechos, agronomía y empleabilidad (Apéndice G. *Matriz de hallazgos por categorías teórico-conceptuales*) permitió discutir el empoderamiento como una praxis.

Esta postura dialoga directamente con la propuesta de Freire (1970), en donde el conocimiento se entiende como acción reflexiva sobre la realidad inmediata en la dimensión micropolítica, planteada por Rivera Cusicanqui (2010), en la que la identidad *chi'xi* (joven, mujer, campesina, moderna...) se comienza a ser en un lugar legítimo de producción de saber y poder. En este sentido, las estudiantes de la IEDR Talauta no buscan renunciar a su identidad rural, sino dotarla de nuevas herramientas de interlocución con el mundo.

Este liderazgo arraigado también puede comprenderse desde el pensamiento fronterizo de Anzaldúa (2016), donde las identidades en tensión generan nuevas estructuras de agencia. Así, el conocimiento técnico y político solicitado por las jóvenes se transforma en una herramienta para fortalecer la vida en El Peñón, reafirmando que el desarrollo personal y colectivo es posible sin renunciar a la raíz campesina (Apéndice A: *Diario de campo*, 14 de noviembre de 2024). En conclusión, el MCET se valida como un modelo de empoderamiento situado que apuesta por la permanencia digna y la soberanía de las mujeres en su territorio.

Justificación Operativa y Sostenibilidad Epistemológica del MCET

A la luz de esta discusión, el MCET no se presenta como una propuesta externa, sino como la sistematización de una praxis ya existente entre las estudiantes que fue visibilizada durante la intervención del Taller 4. Apéndice F. *Taller 4: Estrategias de comunicación e*

interaprendizaje sobre el ser mujer rural. Su sostenibilidad radica en que organiza, valida y potencia saberes locales.

Retomando la noción de praxis de Freire (1970), el modelo permite que las jóvenes reflexionen críticamente sobre su cotidianidad y la transformen en acción colectiva. Sus tres ejes operativos responden directamente a los hallazgos: i) Valorar lo local: reconocer la figura de la “mujer guerrera” como capital simbólico comunitario; ii) Organizar la sororidad: convertir el apoyo mutuo en estructura pedagógica y política, y, iii) Convertir el saber en acción territorial: vincular la formación con el mejoramiento de la vereda, el centro poblado y el municipio del El Peñón.

Esto sustenta la pertinencia del MCET traducido en metodología aplicable, asegurando que la voz de las jóvenes no sea un insumo pasajero, sino el motor estructural de la propuesta. De esta manera, el modelo se consolida como una respuesta situada y decolonial a las tensiones comunicativas e identitarias de la mujer joven rural (Apéndice G. *Matriz de hallazgos por categorías teórico-conceptuales*).

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

Sobre la Identidad y el Interaprendizaje: de la “Mujer Guerrera” a la Red de Apoyo Operativa

Esta investigación permite concluir que la identidad de las jóvenes de la IEDR Talauta no partía de la fragilidad, sino de una autopercepción de fortaleza que ellas mismas nombraron como “mujeres guerreras”. El aporte central del proceso no fue crear esa proyección identitaria, sino reorientarla hacia lo colectivo. El interaprendizaje posibilitó el tránsito de una resistencia individual a una red de apoyo operativa, donde las estudiantes comenzaron a reconocerse entre sí como fuentes legítimas de consejo, aprendizaje y contención emocional.

Asimismo, se evidenció que la casuística —a través de relatos biográficos, experiencias cotidianas y referentes femeninos reales— funcionó como un puente de empatía. Al reconocer que muchas de sus tensiones eran compartidas, las jóvenes lograron desplazar la rivalidad hacia la comprensión mutua, fortaleciendo vínculos de confianza que impactaron directamente la convivencia escolar.

Un hallazgo relevante es que el fortalecimiento de la identidad femenina incidió en la proyección del arraigo territorial como proyecto de vida. El orgullo por ser mujeres rurales dejó de ser una afirmación simbólica y se convirtió en una decisión política: las estudiantes proyectan su formación profesional como una herramienta para regresar y transformar su vereda, no como una vía de escape.

Finalmente, la investigación demuestra que, para estas jóvenes, la comunicación significativa no depende de recursos tecnológicos, sino de la existencia de espacios de escucha y conversación segura. Los talleres se consolidaron como escenarios

educomunicativos, donde la palabra de la mujer rural ocupó el centro del proceso formativo y fue reconocida como saber legítimo.

Sobre la Proyección del Modelo MCET: del Escenario Escolar a la Gestión Pública Territorial

El *Modelo de Mentoría Comunitaria y Empoderamiento Territorial* (MCET) posee un potencial que trasciende el aula. Aunque surgió como respuesta pedagógica dentro de la institución, su lógica de funcionamiento —basada en el saber local, la mentoría recíproca y la educomunicación— lo convierte en una herramienta pertinente para la gestión pública con enfoque de género y juventud rural.

El valor del MCET radica en que no introduce prácticas externas, sino que formaliza dinámicas de apoyo que ya existían de manera informal entre las estudiantes. Esta característica le otorga sostenibilidad institucional, pues no depende de voluntades individuales, sino de una estructura que puede integrarse al funcionamiento permanente de la escuela y articularse con actores territoriales.

Además, el modelo ofrece una alternativa concreta frente a la migración forzada de las jóvenes hacia las ciudades. Al vincular el empoderamiento con oportunidades reales en el territorio, el arraigo se traduce en posibilidades de liderazgo comunitario, proyectos productivos y participación cívica.

De esta manera, el MCET propone una metodología de doble vía entre comunidad e institucionalidad: permite que las entidades territoriales escuchen directamente la voz de las jóvenes, favoreciendo el diseño de políticas públicas construidas desde la experiencia local y no únicamente desde diagnósticos externos.

Recomendaciones

Para la IEDR Talauta

Integrar el modelo como un espacio permanente de formación en liderazgo, comunicación y mentoría entre pares para las estudiantes de secundaria.

Incorporar la metodología de talleres autobiográficos y de diálogo como estrategia pedagógica transversal en las áreas de ciencias sociales y humanidades.

Garantizar apoyo profesional que respalde los procesos emocionales que emergen en estos espacios de interaprendizaje.

Para la Alcaldía Municipal de El Peñón y Entidades Territoriales

Adoptar el MCET como estrategia de política pública especialmente desde las dependencias de desarrollo social, educación, mujer y género, como herramienta para fortalecer el tejido social femenino en las veredas.

Crear una red municipal de mujeres rurales jóvenes a través de la convocatoria a las estudiantes a escenarios formales de participación ciudadana (Consejos de Juventud, Juntas de Acción Comunal), reconociendo su liderazgo emergente.

Articular el modelo con programas de formación técnica, emprendimiento rural y liderazgo comunitario que favorezcan el arraigo.

Para la Comunidad Académica y Futuras Investigaciones

Ampliar estudios que analicen cómo el interaprendizaje femenino contribuye a transformar dinámicas de violencia simbólica y exclusión en el campo.

Promover el diálogo de saberes, la casuística y la participación activa de la comunidad como formas legítimas de producción de conocimiento en estudios de posgrado.

Evaluar la pertinencia del MCET en contextos similares para fortalecer su carácter transferible y adaptable.

A Manera de Cierre Autorreflexivo como Mujer-Docente-Investigadora

Escribir estas páginas ha sido, antes que nada, un viaje hacia adentro para cuestionar mi propia historia. Me doy cuenta de que cargamos con una deuda vieja que nos ha enseñado a mirarnos con desconfianza o con ganas de ganarle a nuestra par. Hoy, más que nunca, entiendo que muchas mujeres —al igual que yo— hemos decidido darnos rienda para pensarnos y ahondar en esas dinámicas que aún nos condicionan. He comprendido que el empoderamiento no es un discurso que llega de afuera; es la decisión valiente de retomar las riendas de nuestros asuntos, de reconectarnos y sentipensarnos para validar nuestras propias decisiones. Una vez que las ideas nos tocan, ya no podemos ser las mismas: las ideas nos deben transformar, nos deben despertar y, por consiguiente, nos deben hacer actuar.

Como docente de Lenguaje en el día a día de la IEDR Talauta, he confirmado que es posible y necesario transformar el currículo para que deje de ser un espacio neutral. En mis clases, vincular referentes femeninos —desde la literatura, el arte y la ciencia— no es un simple capricho pedagógico; es una urgencia para que mis estudiantes encuentren una mirada propia desde todas las posibilidades profesionales. Es darle herramientas para que proyecten su propia película, lejos de los círculos viciosos que los medios repiten para apaciguarlas o vulnerarlas. He visto cómo esas viejas grietas de rivalidad se cierran cuando las niñas descubren que el talento de una no opaca a la otra, sino que juntas construyen un lenguaje de poder.

Como investigadora este proceso me ha demostrado que el modelo de mentoría es valiosísimo porque las estudiantes no buscan teorías abstractas; ellas buscan y necesitan voces reales. Quieren escuchar a mujeres que han enfrentado retos, que han tropezado y se han levantado, para saber exactamente cómo lo hicieron. Mi paso por esta investigación me cambió la mirada: dejé de ver simples dinámicas escolares para reconocer un tejido vivo de resistencia. Sigo aquí, con la certeza de que el hallazgo más hondo no es el modelo técnico,

sino ver cómo estas jóvenes se reconocen como una red poderosa. Este trabajo es el testimonio de esa potencia que ya estaba en Talauta y que ahora tiene un nombre propio; recordándome que cada día es una oportunidad para creer que hay una mejor manera de vernos entre mujeres.

Referencias Bibliográficas

- Alcaldía de El Peñón. (2009). *Esquema de Ordenamiento Territorial (EOT)*.
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands/La Frontera: La nueva mestiza*. Capitán Swing.
- Aravena, M. K. (2006). *Investigación Educativa*. Universidad Arcis.
- Badillo, L. C. (2015). *Una interpretación socio-crítica del enfoque educativo basado en competencias*. *Perspectivas docentes*, 57, 26 - 34.
- Badillo, M. (2016). *Educomunicación y cultura política*. UNAD.
- Beltrán, L. R. (1981). *Adiós a Aristóteles: la comunicación "horizontal"*. Sao Paulo: *Comunicación y Sociedad* N° 6.
- Bendit, R. (2009). El concepto de juventud / The Concept of Youth. *Revista Mexicana de Sociología*, 71, 159-190.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama
- Bruzzzone, A. (2018). *Construcción de comunalidad mediante prácticas comunicativas y sociales interculturales en el colectivo "Retoño de maíz"* [Tesis de maestría, UNIMINUTO]. Repositorio Institucional.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Castro Lara, M. C. (2016). *Educomunicación y libertad de la palabra: Estrategias de intervención en contextos escolares*. Editorial Universitaria.
- Chavez-Hernández, P. (2016). *Odái, construyendo poder en este lado del camino. Sitio virtual para promover la salud, prevenir y disminuir la violencia sutil entre mujeres adolescentes*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Tercera Edición. Red de psicología online.

- Colombia. Ley 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. 17 de octubre de 2012.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor: El sentido de la resiliencia*. Granica.
- DANE. (2021). *Encuesta Nacional de Uso del Tiempo (ENUT): Caracterización de la población rural*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Unaula.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Altamira.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition*. Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305.
- Gashé, J. (2008). *La motivación política de la educación intercultural bilingüe y sus posibilidades pedagógicas*. En *Mundo amazónico*, 1, 1-15.
- Goffman, E. (1991). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos a la educación popular. *Educación y Ciudad*, (7), 141-153.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. En *Metodología de la Investigación* (6ª ed., pp.170-191). México: McGraw-Hill.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

- Huergo, J. (1996). *Comunicación/Educación: Ámbitos, rituales e imaginarios*. Universidad Nacional de La Plata.
- Huergo, J. (2007). Los desafíos de la comunicación/educación en la planificación de políticas públicas. *Revista Nómadas*, (26), 110-119.
- Kabeer, N. (1999). Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment. *Development and Change*, 30(3), 435-464.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Lagarde, M. (2014). *Enemistad y sororidad: Hacia una nueva cultura feminista*. Mujeres.net.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Linares Ordoñez, K. J. (2018). *Proyecto de desarrollo social en costura "Tejiendo Futuro" para la reparación a víctimas del conflicto armado en el municipio de El Peñón Cundinamarca Inspección Guayabal de Toledo* [Trabajo de grado de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/>
- López, A. (2023). Identidad de género y educación en mujeres rurales jóvenes: Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 21(2), 45-67.
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía* (2.ª ed.). Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (1998). Pistas para entre-ver medios y mediaciones. En *Tres introducciones a De los medios a las mediaciones*. [Archivo PDF].
- Martín-Barbero, J. (2010). *Tres introducciones a De los medios a las mediaciones*. [Archivo PDF].
- Martínez González, R. (2007). *La Investigación en la Práctica Educativa: Guía Metodológica de Investigación para el Diagnóstico y Evaluación en los Centros Docentes*. Madrid.

- Martínez, S. (2020). *Educación y empoderamiento de mujeres rurales: Un enfoque participativo* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio UAQ. <https://ri.uaq.mx/>
- Maturana, H. (1996). *La realidad ¿objetiva o construida?* Barcelona: Anthropos.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Lineamientos para la educación rural en Colombia*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Salud. (1993). *Resolución número 8430 de 1993: Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*.
- Mora Guerrero, G. F. (2016). Asociacionismo productivo y empoderamiento de mujeres rurales: CUHSO. *Cultura-Hombre-Sociedad*, 26(1), 133-160. doi:10.7770/CUHSO-V23N1-ART1055
- Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Núñez, C. (1992). *Educación popular: Una perspectiva latinoamericana*. Siglo XXI.
- ONU Mujeres. (2021). *Hacia la transformación de los sistemas agroalimentarios con enfoque de género*.
- Ortiz Ocaña, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U.
- Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia.
- Prieto Castillo, D. (2005). *El interaprendizaje como clave de la educomunicación*. Encuentro internacional ondas y antenas participativas, 24 - 35.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*. Norma.

- Restrepo Rodríguez, M. (2017). *Mujeres rurales y redes comunicativas: Estrategias de incidencia y resistencia en el posconflicto colombiano*. Universidad Nacional de Colombia.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2019). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde la mirada india*. Tinta Limón.
- Rodríguez, L. (2021). *Aprendizaje colaborativo en contextos rurales: Una experiencia con jóvenes de secundaria* [Tesis de maestría, FLACSO México]. Repositorio FLACSO. <https://flacso.repositorioinstitucional.mx/>
- Rowlands, J. (1997). Questioning Empowerment. Working with Women in Honduras. *CUHSO. CULTURA-HOMBRE-SOCIEDAD*, 133-160.
- Sántiz, A. (2022). Interaprendizaje por proyecto comunitario: experiencia con jóvenes universitarios en Oxchuc, Chiapas. *Voces de la educación*, 7 (14), p. 70-96.
- Sanz, B. G. (2003). La mujer rural en los procesos de desarrollo de los pueblos. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales* 55, 107 - 120.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Silva, A. (2020). *Educação e empoderamento de mulheres rurais: Narrativas de transformação em comunidades portuguesas* [Tesis doctoral, Universidad de Lisboa]. DORA. <https://www.repositorio.ul.pt/>
- Solano Salinas, R. (2021). Los conocimientos/saberes como insurgencia geopolítica en Latinoamérica y el Caribe. *Abya-Yala. Revista sobre acesso a justiça e direitos nas*

Américas, 5(2), 220-245.

<https://periodicos.unb.br/index.php/abya/article/view/32293/31610>

Solano, R. (2026). Diálogo de saberes e investigación social. [Objeto_virtual_de_Informacion_OVI]. Repositorio Institucional UNAD.

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/78108>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2022). *Proyecto Educativo de Programa V 1.0: Maestría en Comunicación*. Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades (ECSAH).

UNESCO. (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y educación*.

Urcola, M. A. (2003). Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud. Rosario, Argentina: Universidad del Centro Educativo Latinoamericano.

Urteaga Castro, M. (2010). *Género, clase y generación: La construcción de identidades en jóvenes latinoamericanas*. Siglo XXI.

Vanistendael, S. (1994). *Resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado*. Bice.

Vargas, P. (2022). *Mujeres rurales y educación: Construcción de espacios de diálogo en comunidades campesinas* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio UPTC.

Vommaro, P. (2011). *Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil*. Revista Educación y Pedagogía Vol. 23, núm. 60, mayo-agosto.

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice: A brief introduction*. Wenger-Trayner.

Apéndices

Apéndice A

Diarios de Campo

Fecha	8 de agosto de 2024
Sesión	1/12 - Observación inicial: La tensión de la rivalidad
Objetivo	Documentar el contexto social de las estudiantes y el problema de las relaciones horizontales, base para el objetivo general.
Actividades	Observación participante en pasillos y descanso. Registro de interacciones no verbales y verbales.
Hallazgos	<p>El ambiente en los espacios de descanso está visiblemente marcado por una tensión micro agresiva. Registré varios incidentes de empujones "de aposta" al cruzar, los cuales son actos físicos mínimos que buscan establecer jerarquías. El lenguaje corporal agresivo y el uso de malas palabras no siempre son un ataque directo, sino un mecanismo de defensa o un código de comunicación, que luego ellas me ayudarían a entender. El foco de la discordia es la evaluación constante del cuerpo y la vestimenta: presencié el "desfile" de una estudiante frente a un grupo que respondió con malas miradas y comentarios sarcásticos sobre su atuendo, lo cual refleja la internalización del estereotipo de la rivalidad femenina centrado en la apariencia. Durante los encuentros, especialmente entre los grados noveno y undécimo, la rivalidad se manifestaba en empujones excesivos y ofensas directas sobre el cuerpo; expresiones como "feas", "gordas" o mensajes despectivos sobre la apariencia física funcionaban como herramientas para deslegitimar a la otra frente a las "barras" masculinas, como se registró en el diario de campo, las jóvenes expresaban: "en la cancha no se juega, se pelea ver por quién le cae mejor a los de undécimo". En los encuentros deportivos (grados 9° vs 11°), la comunicación estaba habitada por la aprobación masculina, convirtiendo espacios como la cancha de fútbol en escenarios de violencia simbólica. El cuerpo se convierte en un territorio de disputa por el estatus. Al agredirse públicamente, las jóvenes debilitaban su posición colectiva, permitiendo que el colegio fuera un lugar de tránsito académico, pero no de construcción política.</p> <p>Además de ser el chisme destructivo sobre la higiene personal, el estado de las uñas o el porte del uniforme actúa un mecanismo de exclusión que genera escenas de llanto y aislamiento y vacío emocional en los pasillos. En este entorno, muchas estudiantes preferían callar para no quedar expuestas al juicio o al aislamiento, evidenciando que el colegio operaba como un espacio donde las agresiones simbólicas eran más visibles, pero menos intervenidas.</p> <p>Sin embargo, en un momento crucial, dos estudiantes que se habían disputado en la cancha compartieron el mismo texto en un cuaderno para tomar apuntes, evidenciando una solidaridad funcional y silenciosa que contrasta con la hostilidad superficial.</p>
Análisis/Reflexiones	<p>La rivalidad observada es la manifestación empírica del problema planteado: la dificultad para construir lazos de confianza, pues, el conflicto es multiforme, abarcando lo corporal y lo intelectual (crítica a géneros literarios o ser la favorita de un docente). La ambivalencia (conflicto visible vs. ayuda silenciosa) es un hallazgo clave que sugiere que la rivalidad es una capa superficial sobre una base de necesidad de apoyo. Durante algunos espacios de clase de Lenguaje, evidencí por sus escritos de crónicas y comentarios de su hogar en el que el silencio de las mujeres era el precio de la paz en la casa. Entre otras porque en casa les enseñaron que la mujer buena es la que aguanta, y, la que permanece y da apoyo en las labores del hogar, relacionando así la identidad femenina al servicio, pasando incluso por encima de su deseo propio, para jugar o a la exploración propia de su edad.</p> <p>Además de observar un rechazo sistemático mediante gestos, como miradas de examen "de arriba a abajo" funcionaban como retos silenciosos. Esta gestualidad corporal marcaba jerarquías claras, donde el reconocimiento grupal se ganaba o se perdía según el</p>

	<p>cumplimiento de ciertos estándares estéticos hacia las estudiantes que no cumplen con los rituales de belleza, o con estándares académicos, si participaba mucho o lideraba espacios se tildaba de impositiva o mandona para coaccionar su autoridad, solo por aportar desde sus ideas, o querer sugerir en actividades de clase.</p> <p>Se identifica que las prácticas de belleza tienen una doble vertiente: actúan como moneda de competencia por el capital simbólico, pero también como una praxis de cuidado horizontal (peinar a la otra, prestarse maquillaje), validando saberes estéticos como refugio emocional.</p>
Fecha	15 de agosto de 2024
Sesión	2/12 - Observación detallada: Lenguaje y deslealtad
Objetivo	Profundizar en el análisis del lenguaje y las dinámicas de discordia en espacios no académicos y de confianza.
Actividades	Observación en un encuentro deportivo Inter clases y en el comedor escolar.
Hallazgos	<p>En la actividad deportiva, las dinámicas de rivalidad se intensificaron, lo que llamamos la "barra malintencionada". Los comentarios de la tribuna sobre las jugadoras estaban cargados de agresividad, no solo sobre sus habilidades, sino sobre su apariencia o relaciones personales, buscando la humillación pública y la discordia. En el comedor, se observó el fenómeno de la deslealtad: una estudiante compartió un aspecto íntimo de su relación sentimental con su círculo más cercano, y la información fue divulgada y distorsionada con fines de chisme y crítica, lo que generó un clima de traición palpable en el grupo. Esta ruptura de la confianza es un obstáculo fundamental para el interaprendizaje, pues la comunicación deja de ser un espacio seguro. Existen exigencias estéticas que parecen elecciones personales, pero que son, en realidad, dispositivos de control social. Estas exigencias se ven exacerbadas en el entorno rural por el consumo de música popular y referentes de redes sociales que instalan el imaginario del novio ideal, el carro, la moto y el lujo como los únicos indicadores de éxito.</p> <p>Los comentarios de los profesores hombres sobre la inevitabilidad de la rivalidad femenina ("las mujeres siempre van a estar en rivalidad por una u otra razón") se perciben como una naturalización del conflicto, lo que refuerza el estereotipo que la investigación busca deconstruir.</p>
Análisis/Reflexiones	La deslealtad y la divulgación malintencionada son el centro de la confianza horizontal. El interaprendizaje requiere de la comunión y la escucha, y estos actos socavan esa posibilidad. Las agresiones observadas son un reflejo de las inseguridades internas, que se proyectan como crítica externa. El camino debe ser el fortalecimiento del amor propio y la autoestima para que la energía de la crítica se redirija hacia la co-construcción.

Fecha	29 de agosto de 2024
Sesión	3/12 Conversatorio inicial
Objetivo	Introducir el tema y caracterizar las percepciones sobre el rol y las aspiraciones a futuro de la mujer joven rural.
Actividades	Presentación del proyecto y dinámica, seguida de un diálogo sobre las expectativas vs. la realidad rural.
Hallazgos	La inmensa mayoría de las jóvenes proyectó su futuro fuera del marco tradicional del matrimonio y la crianza temprana. Frases como ser profesional en una ciudad grande, viajar por el mundo, y una mujer autosuficiente, valiente, guerrera y trabajadora (Matriz de entrevistas) dominaron el espacio. Esto revela una negociación identitaria activa

	(Reguillo, 2000), donde la ruralidad es un punto de partida y no un destino inamovible. El hallazgo de la estudiante que se ve como <i>"modelo de Victoria's Secret e influencer"</i> (Respuestas Cuestionario OE1.) ilustra la fuerza de los discursos globales en la construcción de su identidad, confrontando la tradición local. La tensión con las expectativas familiares tradicionales fue palpable, con varias declarando un deseo de hacer <i>"otra cosa, pero, yo no quiero lo que ellos quieren"</i> . Las actividades en casa muchas veces lleva consigo una sobrecarga que es asumida como una condición incuestionable de su identidad, lo que implica una reducción silenciosa de su tiempo para el juego y la exploración de su etapa juvenil.
Análisis/Reflexiones	La agencia de las jóvenes se manifiesta en la imaginación de su futuro. El uso recurrente de términos como "guerrera" y "valiente" (Matriz de entrevistas) sugiere que su identidad está basada en la resiliencia y la lucha aprendida de sus referentes (madres/abuelas). Esto valida la necesidad de que el proyecto conecte esa fuerza interna con el liderazgo micropolítico (Rivera Cusicanqui, 2019) y el interaprendizaje. Durante las jornadas se observan silencios y elisiones cuando se tocan temas de dinámicas familiares. Existe una normalización del maltrato físico y psicológico que las estudiantes mencionan de forma elíptica o sutil, tratándolo como un 'correctivo' natural que no debe salir del ámbito privado.
-----	-----
Sesión	4/12 - Aplicación Cuestionario Semiestructurado
Objetivo	Recolectar datos sobre el rechazo a la competencia y las estrategias de resolución de conflicto.
Actividades	Aplicación del cuestionario (entrevista escrita individual).
Hallazgos	El resultado de la pregunta sobre competencia horizontal fue el hallazgo más significativo de esta fase, a pesar de la rivalidad observada, la respuesta masiva fue de rechazo: <i>"No ninguna"</i> o <i>"solo competir con una misma para superarse"</i> . Este dato es crucial, pues indica que, a nivel reflexivo y ético, las jóvenes no desean la competencia, de hecho rechazan la competencia entre ellas, aludiendo a que "si una aprende algo, lo debe enseñar a las demás (Matriz de Entrevistas), sino que la rivalidad es una praxis reactiva y superficial; las dificultades que sí nombran son la crítica social y las limitaciones de género impuestas en el contexto rural: <i>"Por ser mujer lo critican a uno y por ser mujer uno no puede hacer algo que los hombres sí"</i> (Respuestas cuestionario). La estrategia de resolución de conflictos preferida es uniformemente el diálogo: <i>"Hablando y aclarando"</i> (Matriz de Entrevistas).
Análisis/Reflexiones	El rechazo a la competencia y la elección de "el diálogo arregla los aspectos" como método de resolución son los cimientos de la intervención; la tesis debe enfatizar que la rivalidad es un fenómeno cultural aprendido y que la sororidad es una conciencia latente que puede ser activada. El "hablar" emerge como el dispositivo educomunicativo que debe ser institucionalizado para la convivencia.
-----	-----
Fecha	12 de septiembre de 2024
Sesión	5/12 – Taller
Objetivo	Explorar la influencia de los referentes femeninos en la construcción de su rol y la necesidad de trabajar la autoestima.
Actividades	Dinámica y discusión sobre los valores de las mujeres.
Hallazgos	El espejo de las madres/abuelas reveló que la resiliencia es el valor supremo, las jóvenes admiran a estas mujeres por su capacidad de superación de adversidades como la

	<p>violencia, pérdidas, y dificultades económicas. En las narrativas de las jóvenes, ser resilientes no siempre significaba rehacerse, sino aprender a soportar; transformando así una capacidad psíquica en una obligación moral impuesta por el orden heteropatriarcal.</p> <p>Los comentarios se centraron en la fortaleza y el trabajo incansable, en contraste con figuras públicas que se enfocó en aquellas mujeres que superaron inseguridades. Lo que confirma que el problema de la autoestima es una necesidad crítica y transversal que parte del desconocimiento de líderes sociales/políticas locales o regionales, limitando sus referentes a su entorno íntimo o a figuras mediáticas globales.</p>
Análisis/Reflexiones	<p>La autoestima es lo que hace falta entre la fuerza heredada que parte de la resiliencia, y la rivalidad proyectada desde la crítica al cuerpo. Si las jóvenes se sintieran más seguras de sí mismas, la necesidad de criticar al par disminuiría; la investigación debe canalizar la resiliencia rural como una fuente de empoderamiento interno y proyectarlo en la co-construcción.</p>
-----	-----
Fecha	26 de septiembre de 2024
Sesión	6/12 - Taller
Objetivo	Consolidar la práctica del diálogo como herramienta esencial para la convivencia y la deconstrucción de la rivalidad.
Actividades	Discusión guiada sobre los hallazgos del cuestionario (diálogo vs. conflicto) y el análisis de casos de rivalidad.
Hallazgos	<p>El contraste entre la rivalidad observada y su deseo de diálogo generó una autorreflexión crítica, en donde las jóvenes reconocieron que el conflicto es a veces una reacción automática y que el único camino viable es la conversación mediada: "<i>Platicando y resolviendo respetosa y con paciencia</i>" (Matriz de Hallazgos). Emergió la necesidad de reunirse para algo apropiado, lo que es una demanda formal de espacios institucionalizados de comunicación y reflexión, más allá de la informalidad del receso. El grupo se mostró dispuesto a trabajar en la construcción de la solución.</p>
Análisis/Reflexiones	<p>Esta sesión es el punto donde la investigación se vuelve intervención. La legitimación del diálogo como praxis educocomunicativa (Martín-Barbero, 1991) permite sentar las bases para el interaprendizaje. Se ha logrado que las jóvenes vean en la comunicación no una simple interacción, sino un mecanismo de empoderamiento colectivo.</p>

Fecha	3 de octubre de 2024
Sesión	7/12 – Taller 1: Mapeo de saberes afectivos
Objetivo	Identificar los temas y espacios donde ocurre el interaprendizaje entre pares, reconociendo el saber informal.
Actividades	Introducción al concepto de interaprendizaje y conversación con preguntas clave sobre temas y momentos de aprendizaje con pares.
Hallazgos	<p>El interaprendizaje está fuertemente anclado en lo afectivo y personal de las estudiantes, así como los temas que comparten y donde realmente sienten que aprenden no son académicos, sino en el apoyo emocional como escuchar y ofrecer consejos, y el intercambio de tips de belleza y consejos sobre relaciones. Aunque estos espacios muchas veces servían de pretexto para seguir haciendo esquemas heteropatriarcales como criticar de no llevar las uñas limpias, el uniforme bien puesto, arreglar su cabello, llevar pestañas postizas, entre otras. Estos espacios de interaprendizaje actuaron como escenarios donde las estudiantes comenzaron a ensayar nuevas performatividades, cuestionando colectivamente los mandatos tradicionales.</p> <p>Se observa que el hogar es descrito simultáneamente como el único lugar seguro frente a</p>

	<p>los peligros externos (la calle, el pueblo) y, a su vez, como el espacio de mayor restricción de autonomía para las estudiantes.</p> <p>Esto sugiere que la construcción de la identidad y el cuidado son los principales saberes que se transfieren en redes horizontales; una estudiante por ejemplo mencionó que la amistad es <i>"encontrar a la otra persona dispuesta a escucharle con comprensión, siendo empática"</i>, allí subraya la primacía de la escucha activa en su modelo de relación ideal, los espacios de aprendizaje son la informalidad: el viaje en la ruta escolar y el descanso.</p>
Análisis/Reflexiones	<p>El interaprendizaje es esencialmente una praxis de cuidado y empatía donde la comunicación horizontal se da, pero sin la guía de la intencionalidad pedagógica; el desafío es tomar estos saberes afectivos y darles un marco de empoderamiento relacional, reconociendo el valor de lo que ya hacen para pasar del apoyo individual a la sororidad. Se presume que la red social de la vereda (vecinos y tenderos) actúa como un sistema de vigilancia lateral. El 'qué dirán' presiona a las jóvenes para mantener el molde de 'niña buena'; cualquier desviación de este rol es reportada al núcleo familiar, activando sanciones inmediatas.</p> <p>Se observa que, en las clases tradicionales, las estudiantes mantienen un perfil bajo o de silencio absoluto. Este comportamiento no responde a la falta de interés, sino a una estrategia de protección frente al juicio de sus pares. El aula formal se percibe como un espacio de exposición al error y a la burla, lo que limita la participación espontánea de las mujeres.</p>
---	---
Fecha	17 de octubre de 2024
Sesión	8/12 – Taller
Objetivo	Mapear las redes deseadas y analizar los códigos de comunicación para el manejo de dificultades y el bienestar emocional.
Actividades	Ejercicio de redes de relaciones deseadas.
Hallazgos	<p>Los hallazgos revelaron que las estudiantes desean redes de apoyo más amplias que incluyan orientación psicológica y mentores externos, especialmente de mujeres referentes que pudieran narrar trayectorias de vida atravesadas por obstáculos similares a los propios; es evidente al abordar el tema de los traumas y el lenguaje tosco, donde se generó una discusión reveladora: reconocieron que a veces usan el bullying o la burla como un código de resiliencia colectiva para <i>"no tratarlos tan seriamente, sino haciendo comentarios que logran soportar y se vuelven parte de momentos de risa"</i>. Este hallazgo es fundamental, pues la agresión verbal a veces es una forma distorsionada de llamar la atención sobre el dolor. La palabra salud mental y emocional se convirtió en el tema central, urgendo la necesidad de apoyo especializado ante la inestabilidad e incomprensión en el hogar. La familia las protege de los riesgos externos, pero a menudo a cambio de su libertad interna y de la reproducción de una competencia silenciosa con otras mujeres de la familia para ganar la aprobación del padre o la madre.</p>
Análisis/Reflexiones	<p>La rivalidad y la crítica son síntomas, no la causa; la raíz es la necesidad de apoyo psicológico y el fortalecimiento de la autoestima. Además, porque situaciones como ser muy cercanas entre ellas como amigas durante algún tiempo, y luego por alguna situación tener rupturas, llevaban al rechazo o a tomar distancia, lo que conllevaba a la tristeza o deseos de irse del colegio. Y en esos espacios muchas veces encontrar nuevas aliadas y amigas de paso, que con el tiempo se convertirían solo en eso amigas de paso, al regresar con sus iniciales amigas. Allí se fracturan relaciones desde lo socioemocional constantemente debido a esas dinámicas de amistad y enemistad. El proyecto debería apoyar la agencia para que ellas mismas propongan estrategias que aborden la salud mental, entre ellas el interaprendizaje que debe ser un vehículo para la sanación y el desarrollo de habilidades comunicativas más constructivas.</p>
---	---
Fecha	31 de octubre de 2024

Sesión	9/12 - Entrevistas semiestructuradas
Objetivo	Profundizar en las narrativas de las estudiantes sobre las redes de apoyo y la relevancia del interaprendizaje para su bienestar.
Actividades	Entrevistas individuales con foco en el contraste entre la rivalidad y la necesidad de sororidad, y la búsqueda de referentes.
Hallazgos	Se consolidó la idea de que la autoestima y el amor propio son la tarea pendiente. Las jóvenes reafirmaron la admiración por mujeres que <i>"han salido adelante sin importar las circunstancias"</i> (madres, tías). Se registra una demanda constante por conocer historias de mujeres que hayan 'salido adelante' a pesar de las críticas en entornos rurales. Las jóvenes manifiestan que el consejo de sus pares es útil, pero necesitan ver modelos de éxito real fuera de la vereda para creer en sus propias posibilidades. Expresaron un deseo explícito de escuchar historias de liderazgo local y externo de mujeres que hayan superado obstáculos. Esto permite interpretar que el interaprendizaje debe ir más allá del apoyo entre pares; debe convertirse en una red testimonial que provea modelos de empoderamiento en acción. Una estudiante de grado 11° declaró que la competencia <i>"solo existe si una lo permite"</i> , volviendo a la idea de la agencia personal sobre el conflicto. Un caso particular sucedió en Halloween en la que una estudiante al presentarse con un disfraz de pirata convocó a los comentarios de otras estudiantes: "así es como hay que vestirse para ganar", haciendo alusión a la forma en que llevaba su vestuario y accesorios. Validación mediada por la exposición del cuerpo bajo códigos de sensualidad.
Análisis/Reflexiones	El interaprendizaje se confirma como un proceso de visibilización de capacidades en la que la necesidad de comunicación testimonial valida el enfoque de la tesis: el conocimiento que empodera es aquel que se comparte horizontalmente (Kaplún, 1998), reconociendo el valor de la experiencia propia y ajena.

Fecha	7 de noviembre de 2024
Sesión	10/12 - Taller de relatos autobiográficos
Objetivo	Sistematizar las reflexiones a través de la narrativa personal y el reconocimiento de sus habilidades.
Actividades	Ejercicio de escritura de relatos autobiográficos y lectura voluntaria.
Hallazgos	El relato se convirtió en un acto de catarsis y vocería gracias a que las narrativas fueron poderosas, sugiriendo una profunda conexión con el territorio y las prácticas rurales: <i>"Proteger la tierra es nuestro rol"</i> . Las historias de superación de adversidades como la violencia, pérdidas, y dificultades económicas se repitieron, consolidando la imagen de la fortaleza de la mujer rural. El momento cumbre fue cuando varias estudiantes, al leer sus relatos, manifestaron un deseo explícito de convertirse en agentes de cambio dentro de sus comunidades, basándose en la resiliencia aprendida. El ejercicio permitió que la identidad de la mujer rural se viera como una fuente de liderazgo micropolítico.
Análisis/Reflexiones	El relato autobiográfico puede considerarse como la herramienta que materializa la agencia de las jóvenes en donde han resignificado su identidad a un rol de liderazgo comunitario. La sistematización de estas narrativas son el contenido ético y pedagógico que puede alimentar las estrategias de comunicación que se diseñarán. Desde el análisis crítico una de las estudiantes manifestó: "En mi casa me dicen que el que se quiere se corrige, y si mi papá me grita o me pega es para que yo sea una niña de bien y no me pierda en la calle".
-----	-----
Fecha	14 de noviembre de 2024
Sesión	11/12 - Diseño de Estrategias
Objetivo	Iniciar la co-construcción de una estrategia de comunicación/educación basada en los

	hallazgos de las fases anteriores.
Actividades	Trabajo en grupos para diseñar una estrategia de interaprendizaje con objetivo, actividades específicas y espacios de aplicación.
Hallazgos	El proceso de diseño fue una puesta en práctica de la sororidad en donde las propuestas fueron innovadoras y centradas en la necesidad de continuidad y espacios seguros. El hallazgo más relevante fue la propuesta de las estudiantes de grado 11° de crear un semillero de estudiantes que, con apoyo docente, se convirtieran en mentores de sus pares más jóvenes en temas de crecimiento personal y manejo de inquietudes juveniles. Proponiendo ser ejemplo para las más pequeñas y enseñar a otras a hablar con respeto, textualmente las estudiantes aludieron: <i>“quiero que las niñas pequeñas no pasen lo que nosotras pasamos” “quiero ser ejemplo” quiero cambiar la forma como tratan a las mujeres aquí</i> ”. Esto es un rechazo funcional a la competencia, proponiendo un sistema de apoyo relacional. Otras propuestas incluyeron una red digital para compartir historias y consejos, buscando expandir la red de apoyo más allá de la presencia física. Entre los lugares o escenarios para llevar a cabo las propuestas las estudiantes asocian la naturaleza con tranquilidad y sinceridad en el diálogo.
Análisis/Reflexiones	Las estrategias co-construidas son la evidencia de que las jóvenes internalizaron que la solución es el empoderamiento relacional y la comunicación horizontal guiada, en donde la mentoría por pares es la máxima expresión de la co-construcción y la superación del conflicto.
-----	-----
Fecha	28 de noviembre de 2024
Sesión	12/12 - Presentación fina
Objetivo	Puesta en común de las estrategias
Actividades	Presentación formal de las estrategias por grupos y diálogo final sobre el impacto del proceso.
Hallazgos	El ambiente fue de orgullo y apropiación, la argumentación para las estrategias fue clara, con un fuerte enfoque en la sostenibilidad de la sororidad. Un grupo presentó un lema que resume el espíritu del proyecto: <i>“No me interesa ser mejor que las demás, quiero apoyarnos”</i> . Las jóvenes manifestaron que el proceso les permitió verse y encontrarse <i>“como iguales, como mujeres en afán de co-construirse”</i> , un contraste radical con la observación de la Sesión 1. Además, se discutió la necesidad de institucionalizar estas estrategias para insertarlas en las políticas educativas locales.
Análisis/Reflexiones	El proceso se cierra con la idea de la transformación a partir de espacios de sororidad sostenibles a través de estrategias de comunicación/educación, diseñadas por las propias estudiantes. Durante la sesión de noviembre, se registra un cambio en la proxémica y el tono de voz. Las estudiantes se sientan en círculo, rompiendo la jerarquía del pupitre. Manifiestan sentirse 'como iguales', logrando una comunicación reflexiva que el modelo académico habitual no fomenta. Esto deja entrever que la intencionalidad pedagógica logró transformar el aula en un refugio político.

Apéndice B

Taller 1: Percepciones sobre el Rol de la Mujer Joven Rural

Nombre del taller: Percepciones Rol de la Mujer Joven Rural	
Objetivo de investigación y del taller	Reconocer participativamente las percepciones que tienen las estudiantes respecto al rol de mujeres jóvenes rurales
Participantes	Estudiantes mujeres y hombres de 6° a 11°
Contexto	Institución Educativa Departamental Rural Talauta (El Peñón, Cundinamarca) que participan en la clase de Lengua Castellana

Momento / Duración	Descripción/Actividades	Resultado esperado
1. Saludo e introducción al taller / 8 minutos	<p>*Explicación del proyecto de investigación y lo que se espera de la participación de las jóvenes, teniendo en cuenta sus condiciones y experiencia.</p> <p>*Se recalca que la información recopilada será empleada con fines investigativos, por ello, se les pide tratar de ser lo más asertivos con su participación.</p>	<p>*Introducción de las participantes al tema.</p> <p>*Los jóvenes varones asumen una actitud cooperativa y de “espejeo” con la temática.</p> <p>*Las jóvenes mujeres evocan situaciones que les invita a pensar sobre sí mismas, sobre las mujeres en su familia, y, sobre sus compañeras de colegio.</p>
2. Exposición magistral y dispositivo de diálogo / 15 minutos	<p>*Presentación magistral en donde se muestran los roles de las mujeres en distintas épocas de la historia, apoyado de una presentación.</p> <p>*Socialización de preguntas, teniendo en cuenta la “línea del tiempo” expuesta:</p> <p>Pregunta 1: ¿Cómo ha cambiado el rol de las mujeres a lo largo de la historia?</p> <p>Pregunta 2: ¿Qué derechos se disfrutan hoy en día gracias a las mujeres que nos anteceden?</p>	<p>*Exposición de la secuencia de la línea de tiempo, acompañada de la lectura y aportes de los y las estudiantes. Activar conocimientos previos sobre los momentos históricos.</p> <p>*Se espera que las estudiantes reconozcan que en la historia de las mujeres aún hoy día puede tener bastantes luchas, pero, que gracias a mujeres que nos han antecedido y que han alzado sus voces frente a construir un mejor escenario para las mujeres, es que como sociedad es posible pensar, ver, y proyectar a la mujer cada vez más capaz y dispuesta a generar cambios para el mundo en general.</p> <p>Por eso, para los y las estudiantes es necesario reconocer los hitos históricos de la mujer, para conocer sus antepasados, entender su presente y soñar su futuro.</p>
3. Presentación de tres (3) mujeres que han impactado por su pensamiento y acciones a otras mujeres y a la población en general	<p>*Presentar a Simón de Beauvoir, Berta Cáceres y Wangari Maathai haciendo alusión a su lugar de procedencia, y, a las contribuciones y legado que han dejado en otras mujeres, desde el campo de la literatura, de los derechos indígenas y de la sostenibilidad ambiental.</p>	<p>*Identificar a partir de las historias de estas tres mujeres la valentía y capacidad de materializar sus ideas y convicciones por querer cambiar esquemas en la sociedad, así como aportar para mejorar condiciones en la sociedad y en la naturaleza. Con el fin de generar catarsis en la que cualquier mujer es</p>

/ 10 minutos		capaz de contagiar a otras con sus propias ideas, y, que existen amplios escenarios en los cuales se puede explorar y aportar como mujer.
4. Invitación a pensar sobre historias de mujeres en su familia y/o comunidad que sean ejemplo de lucha, resistencia y de cambio / 10 minutos	*Evocar a mujeres que han dejado huella desde su percepción, por ser mujeres que bien sea en su hogar, en su comunidad de El Peñón, o en su colegio, han guiado el camino de otras personas hacia el cambio social, desde la lucha y la resistencia.	*Hacer un reconocimiento a las mujeres cercanas de los y las estudiantes que generan su admiración por acciones que han realizado a lo largo de su vida. *Después de conocer los momentos históricos y a algunas importantes mujeres activistas se hace importante dar una mirada hacia las mujeres que han hecho parte de la vida de los y las estudiantes. Que puedan identificar sus formas de ver la vida, las ideas y acciones que las hacen valerosas a sus ojos.
5. Realización de un cuestionario a través de un link dividido en cuatro segmentos 1. Autopercepción, 2. Modelos a seguir, 3. Desafíos, y 4. Relaciones interpersonales /40 minutos	*De manera individual se invita a acceder al link y resolver en un espacio de tranquilidad el cuestionario, se encuentra estructurado de la siguiente manera: 1. AUTOPERCEPCIÓN 1.1 ¿Qué significa para tí ser mujer joven en tu comunidad? 1.2 ¿Cómo te ves en el futuro? 1.3 ¿Existe similitud entre tus sueños a futuro y lo que tu familia espera de tí? Explica. 2. MODELOS A SEGUIR 2.1 ¿Hay mujeres en tu familia, colegio, o en tu comunidad que admiras? ¿qué crees que han logrado y cómo te inspiran? 2.2 ¿Existen mujeres diferentes a tu contexto cercano como artistas, escritoras, ambientalistas, entre otras mujeres que admires? ¿quiénes son y cómo te sorprenden? 3. DESAFÍOS 3.1 ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentas por ser una mujer joven en un contexto rural? 3.2 ¿Cómo manejas esas dificultades? 4. RELACIONES INTERPERSONALES 4.1 ¿Cómo percibes las relaciones entre mujeres jóvenes en tu colegio y en tu comunidad? 4.2 ¿Te sientes en competencia con otras mujeres jóvenes en el colegio, familia o comunidad? ¿En qué situaciones? 4.3 ¿Cómo resuelves los problemas o malos entendidos con tus compañeras? ¿Qué estrategias utilizas?	*Los y las estudiantes buscarán un espacio y ambiente de silencio para poder concentrarse, revisarán todos los enunciados y preguntas, para luego sí, comenzar a responder. En el caso de los estudiantes responderán desde su percepción en cuanto a cómo definen, observan y visualizan a sus compañeras. En la primera parte de Autopercepción se espera que las estudiantes se describan así mismas, que de acuerdo con sus labores diarias y su visión de mundo encuentren además similitudes con sus pares, para reconocerse por medio de palabras, frases o expresiones que definen a las jóvenes. En el segundo segmento se espera encontrar quienes son las mujeres referentes o modelo a seguir para las estudiantes, tanto en su familia, como en espacios de interés personales y/o académicos. Se busca encontrar un nivel de empatía con otras mujeres, así como el hecho de exaltar y admirar los talentos de sus pares. El tercer segmento invita a pensar en las dificultades que, debido a su edad, género y contexto, se les han presentado y/o siguen presentando en escenarios como en su comunidad, en su colegio y en su familia. Esto con la finalidad de seguir obteniendo datos que contextualicen las situaciones que se les presentan a las jóvenes, ya que está relacionado con las anteriores preguntas sobre cómo se perciben y se visualizan en un futuro. Y en el último segmento, se espera identificar cómo las estudiantes se relacionan

	<p>con sus pares mujeres, desde su propia experiencia y desde su mirada hacia las jóvenes en general. Además, conocer si la competencia es una variable que hace parte de las tensiones entre jóvenes, y, finalmente cómo resuelven sus problemas.</p>
--	--

Conclusiones del desarrollo del taller	
Aciertos	<p>*La habilidad para incluir a los estudiantes varones en la discusión y las reflexiones de las estudiantes mujeres. Ya que ellos evocaron situaciones e ideas que no se encontraron dentro de los comentarios de las estudiantes mujeres. Parecía ser que las estudiantes se les dificultaba manifestar o percibir algunos aspectos sobre sí mismas.</p> <p>*La presentación y las preguntas abiertas, ya que esto permitió el espacio para pensar en las respuestas, tomar sus apuntes, y luego socializar entre todas. De hecho, a partir de las respuestas en común y al tener que organizar las ideas se prestó para que se extendiera y se tejiera una conversación entre ellas. Era necesario devolverse a sus apuntes y que encontraran similitudes entre ellas con una que otra variación, y a partir de ellas contar sus propias anécdotas.</p> <p>* La presentación sobre la línea del tiempo de los derechos de la mujer y la posterior mención de pioneras sirvieron como catalizadores. Las estudiantes no solo reconocen los derechos ganados, sino que ven su ambición profesional ser ingenieras, médicas, jefes, como la consecuencia directa y el deber de continuar la lucha histórica. Perciben su acceso a la educación y a las profesiones tradicionalmente masculinas no como un regalo, sino como el logro máximo de las mujeres que las antecedieron. Esto añade un componente de responsabilidad histórica a su proyecto de vida, donde la meta individual como lo es el título profesional es también una meta de género. Aunque la lista de derechos es amplia, la mención explícita del derecho al voto es un hallazgo importante. En el contexto de un taller que expuso los momentos históricos, este derecho, en apariencia abstracto, se convierte en el símbolo más tangible de su ciudadanía y poder político; para la joven rural poder elegir libremente es la máxima expresión de la libertad que ha superado el pasado de las mujeres, y, por lo tanto, es un elemento central de su autopercepción actual.</p> <p>*El tema permitió cercanía con las experiencias de las estudiantes, se facilitó el trance de las preguntas, las iba llevando de lo más introspectivo a lo general, el primer encuentro fue con cada una, pensándose como su primer territorio y desde allí lo que representaban ellas en el municipio. Además, al organizarse en pequeños subgrupos para responder el cuestionario, esto permitió encontrar tanto similitudes en sus respuestas, que las llevó a contar sus propias versiones a escucharse con empatía; como a encontrar diferencias en las que también asumieron con interés al escuchar las versiones de cómo asumieron cierta situación, porque tomó cierta decisión, o por qué se ve de cierta manera así misma. Los mayores puntos de encuentro y que les llamó bastante la atención tuvo que ver con su núcleo familiar, pues aludían a no tener papá, no tener mamá, y vivir con otros familiares que han estado a su cuidado como sus abuelos o tíos.</p>
Por mejorar	<p>*Incluir más información del marco teórico para tener mayores referentes al momento de invitar a las estudiantes a pensar y participar en el tema del taller. Aquí considero que a modo de refuerzo se debe incluir mejor material audiovisual para activar los saberes previos y nuevos conocimientos respecto al tema, que generen mayor recordación, generar empatía e introspección y que se sientan atraídas por entender y comprender del tema de la mujer rural, el interaprendizaje y de las situaciones de convivencia. Que se pueda entender y discutir desde la teoría contrastados con su realidad lo que se asumen como verdades o que tienen una explicación más allá de lo evidente.</p> <p>*Integrar otro tipo de material además de la presentación para generar mayor conexión de la temática con las estudiantes. Pues, el material de apoyo fueron unas diapositivas que</p>

	<p>iban llevando el hilo conductor del discurso, sin embargo, considero que se pudo diseñar un material adicional para reforzar la intención de cada pregunta en el cuestionario, y de hecho que las mismas estudiantes hubiesen diseñado y realizado sirviendo como entregable en el momento de la presentación de la estrategia pedagógica que atendía al objetivo general.</p>
<p>Ideas o acontecimientos interesantes para la investigación</p>	<p>*Para sorpresa de la investigadora, las y los jóvenes reconocen diversas capacidades de resiliencia (respecto a diversas violencias), trabajo (desarrollo de múltiples labores), independencia económica (en tanto desarrollan emprendimientos en los que no dependen de sus parejas u hombres de la familia) de las mujeres rurales desde una perspectiva intergeneracional (se destacan las abuelas y madres). Las figuras maternas son admiradas, principalmente, por haber sido "guerreras" que enfrentaron violencia intrafamiliar o la escasez y aun así lograron sacar a la familia adelante: <i>"Mi madre le tocó una vida muy dura ya que mi papá le pegaba... ella salió adelante y nos sacó adelante a mis hermanos y a mí."</i> Mencionó una estudiante de 11°.</p> <p>El modelo a seguir en la generación de hermanas o primas es la independencia lograda por mérito propio. La inspiración no es solo salir adelante, sino hacerlo sin apoyo masculino: <i>"Mi hermana mayor ha sido una mujer guerrera que ha logrado todo lo que se propone y me inspira a seguir adelante y luchar por mí y por mis aspectos sin depender de nadie más que yo misma."</i> Mencionado por una estudiante de grado 8°. Esto sienta las bases para su propia planificación económica.</p> <p>*Las respuestas sugieren una profunda polarización en las relaciones femeninas: existe el ideal de la solidaridad (sororidad) junto con una realidad de agresión indirecta y competencia. El conflicto se centra en el deseo de validación externa, especialmente masculina. Esta necesidad distorsiona los lazos de amistad, tal como lo expresa una estudiante de 11°: <i>"Yo no tengo competencia mi única competencia es ser mejor que mi yo del ayer. Pero las mujeres son diferentes ellas compiten por validación emocional, mencionó un estudiante hombre."</i> El chisme y la hipocresía se convierten en armas para ganar estatus: <i>"no es tan buena solo con unas pocas por lo que la mayoría, no todas, son hipócritas, egoístas, creídas, hablan mal de todos, inventan chismes, si no se lo saben y aspectos así"</i>, <i>"Uno a veces mira mal a la otra sin saber por qué, solo por costumbre de querer ser más"</i> Mencionó una estudiante de 11°. Se revela una toma de conciencia sobre la rivalidad como un hábito impuesto que fragmenta la unión entre compañeras".</p> <p>*Si bien reconocen a mujeres cercanas, familiar o territorialmente, desconocen otros referentes de mujeres empoderadas y que han generado cambios sociales. Desde su ejercicio de liderazgo algunas manifiestas que no es un estado alcanzado ni un camino de aplausos, sino un ejercicio constante de negociación y resistencia frente a los suyos. Las estudiantes tienen un apego emocional y práctico a los referentes familiares, sí reconocen a mujeres externas, pero de manera altamente selectiva y estratégica. No buscan modelos genéricos, sino figuras que demuestren la capacidad de acceder a la máxima esfera de poder o ciencia, validando así sus propias ambiciones profesionales. También admiran a figuras mediáticas (Natalia Segura, Laura Barjun) que han superado accidentes o rechazo por su apariencia. Esto inspira la idea de que ninguna limitación física o crítica social puede detener el camino al éxito, lo que valida su lucha contra el acoso y la crítica en su propio contexto.</p> <p>*Los y las estudiantes hicieron alusión a su aspiración a tener hijos y formar su familia, pero, recalcan que lo primero antes de llegar a ello, es trabajar, estudiar, viajar, cumplir con sus anhelos y luego sí, organizar su familia. Así que, algunas de las estudiantes planean un horizonte que incluye pasar una formación profesional y/o laboral, además de un sustento económico, pasar por conocer y aprender de algunos lugares en el mundo, para después, dedicarse a tener un hogar, es como si lo vieran como una tarea que requiere tiempo y de la cual tendrán poco o nada de tiempo para poder hacer otras actividades. Las jóvenes recalcan que la familia y los hijos son un deseo, pero que deben ser el último paso de un camino de logros.</p> <p>Las estudiantes proyectan un horizonte que incluye pasar por la formación</p>

	<p>profesional/laboral, asegurar un sustento económico y viajar, para después dedicarse a tener un hogar. Esta planificación sugiere que la maternidad y el hogar son vistos como una tarea o etapa que requiere una estabilidad total previa y que, una vez iniciada, consumirá la mayoría de su tiempo, por lo que debe hacerse solo después de la realización personal completa.</p> <p>*Las estudiantes de grado once (11°) hicieron alusión al significado de la amistad entre mujeres, explicándome que para ellas tener una amiga es tener una confidente a quien se le puede contar todo, a quien se le cuenta sus situaciones familiares y sentimentales de pareja; además, de roces entre compañeras. Y, que cuando son desleales por contarle a alguien más eso que ha sido confiado, se presentan fuertes tensiones entre ellas. Es tan valioso encontrar alguien en quien confiar, que no pueden concebir que alguien más conozca sobre algo que ellas no han conferido directamente. El valor de la amistad se mide por la capacidad de ser un recipiente seguro en un entorno hostil. En una comunidad donde la vigilancia y el chisme son armas, la lealtad por guardar un secreto es el contrato más valioso. El quiebre de la amistad ocurre cuando la confidente es desleal y cuenta a alguien más eso que ha sido confiado. El problema no es solo la ruptura personal, sino que se percibe como una vulneración de la integridad del yo. La dificultad para concebir que alguien más conozca una confidencia muestra que la filtración del secreto es el máximo acto de traición social en el microsistema.</p> <p>*Las estudiantes mujeres al excluirse de grupos de amistad, o al decirse palabras de irrespeto, o cometer acciones vulnerando la integridad de una de sus compañeras, haciéndolo públicamente, lo que están haciendo es alimentar que sus compañeros hombres y mujeres se crean en la posición de ofenderlas también: "si entre nosotras nos decimos aspectos ofensivos o nos burlamos de lo que la otra dice, pues los niños sienten que también pueden hacerlo (E9G9). La solución que proponen es un mecanismo de corrección interno, ético y respetuoso: _Por ello, es importante estar para ayudarse entre mujeres, para decirse de manera respetuosa las cosas que les disgustó de sus compañeras. Buscar los espacios para hablar (Dicho por una estudiante de grado 11). Las estudiantes entienden que al excluirse o agredirse entre ellas públicamente, están dando permiso a los demás, incluidos sus compañeros hombres, para que las "ofendan también". Esto revela una conciencia de que la sororidad es un acto político de defensa contra el machismo que intenta dividir las.</p> <p>*Algo que llamó mi atención como investigadora fue después de terminado el taller con grado décimo fueron comentarios como "Antes usábamos lo que sabíamos de la otra para juzgarla, ahora entendemos que eso nos debilita a todas". Y lo otro fue un estudiante varón se me acercó y me dijo: _Profe, hay dos niñas en este salón que son amigas, pero, una de ellas se pasa en los comentarios que hace, es ofensiva y yo observo que la otra niña se siente mal por sus expresiones, pero, no le dice nada. El caso muestra la dificultad práctica de las jóvenes para aplicar su estrategia de "hablar y ser claras" cuando el conflicto viene de una fuente cercana (la amiga). La joven ofendida, a pesar de sentirse mal, permanece en silencio, perpetuando un patrón de abuso emocional en la amistad y evidenciando que la sumisión al conflicto por miedo a perder el vínculo es una realidad que contrasta con el modelo de "no me dejes hablar, me retiro" que ellas describen como ideal.</p> <p>En la socialización, surge una autorreflexión crítica sobre la violencia simbólica. Una estudiante de grado 11° señala: <i>'si entre nosotras nos decimos perras o nos burlamos, pues los niños sienten que también pueden hacerlo'</i>. Se identifica que la rivalidad interna es el 'permiso' que el entorno machista utiliza para descalificarlas colectivamente.</p>
--	---

Apéndice C

Matriz de Entrevistas y Cuestionario del Objetivo Específico 1

1.1 ¿Qué significa para ti ser mujer joven en tu comunidad?	
Código	Respuestas de las estudiantes
E1G7	"Para mí, ser mujer es un gran orgullo en mi comunidad, porque veo que somos muy emprendedoras y tenemos la fuerza para luchar constantemente por todo lo que queremos lograr en la vida. Es un sentimiento muy valioso que me define."
E2G7	"Significa que soy una mujer con muchas capacidades y oportunidades, y que tengo la posibilidad de expresar mi propio punto de vista sobre el mundo. Además, como nueva generación, debemos ser un ejemplo para los más pequeños."
E3G8	"Ser una líder para mí es muy importante, me permite ayudar a las demás a no dejar de lado sus sueños a causa del machismo. Significa ser una mujer fuerte, guerrera, valiente y amable."
E4G9	"Soy guerrera y valiente simplemente por el hecho de estar en un mundo que aún está gobernado por hombres. Como mujer, sé que soy una persona digna y que, por mis capacidades, merezco respeto."
E5G9	"Ser una mujer emprendedora, autosuficiente y trabajadora significa que no tengo que depender de nadie más. Es mi forma de ser libre en la comunidad, solo dependo de mí misma, tanto emocional como económicamente."
E6G9	"Ser mujer significa privilegio y también peligro. Es la mejor etapa de la vida, pero por eso mismo debemos cuidarnos y mantener nuestro valor, porque hay más personas pervertidas en la comunidad, lo cual nos expone."
E7G9	"Veo que tengo más oportunidades tanto de estudio como de trabajo, y tengo el derecho de votar por quien yo quiera. Puedo desarrollar mis capacidades hasta el punto que el entorno me lo permita, lo cual es muy valioso."
E8G10	"Significa empoderamiento, educación, crecimiento y liderazgo. Todo esto me da la posibilidad de tener oportunidades para poder lograr todos los sueños que me he propuesto con mucho esfuerzo."
E9G10	"Soy una mujer autosuficiente, valiente, guerrera y muy trabajadora. Por esta razón, sé que debo estar lista para muchas críticas de la sociedad que siempre nos está juzgando por nuestros logros o decisiones."
E10G10	"Para mí, significa ser una mujer con mucha valentía y con un sueño firme en mente. Siempre tengo que esforzarme por ser una persona digna y un buen ejemplo para los demás".
E11G11	"Desde mi perspectiva, ser mujer es superarse en sí misma, ser libre y no depender de nadie. Es un camino de lucha constante, pero lo enfrento con perseverancia y determinación, quiero estudiar para ayudar a mi familia y que mis hermanitos vean que sí se puede."
E12G11	"Veo mi vida como una mujer que está comenzando a vivir una vida que está llena de momentos buenos y malos. Por eso debo ser perseverante e inteligente en mis decisiones y en la forma en que enfrento los desafíos."
E13G11	"Ser mujer joven es tener la responsabilidad de ser un ejemplo para los más pequeños de mi familia y de mi comunidad. Soy la nueva generación que debe inspirar con acciones positivas."
E14G11	"Significa que soy fuerte y perseverante para no rendirme nunca hasta lograr lo que quiero. Es importante ser inteligente y buscar siempre el crecimiento personal y profesional en todas las áreas de mi vida."
E15G7	"Para mí, es la oportunidad de elegir mi propio camino sin que nadie me lo impida. Tengo derechos y muchas capacidades que puedo y voy a demostrar en esta comunidad para dejar huella."
E16G7	"Es un honor ser mujer en mi comunidad, porque veo a muchas mujeres líderes y fuertes a mi alrededor. Eso me inspira a seguir adelante y a no detenerme en los obstáculos que se presenten."
E17G7	"Ser mujer es sinónimo de valentía y lucha constante. Sabemos que nos toca esforzarnos el doble para que nos tomen en serio y demostrar nuestro verdadero valor ante los demás, especialmente en

1.1 ¿Qué significa para ti ser mujer joven en tu comunidad?	
Código	Respuestas de las estudiantes
	el ámbito laboral."
E18G8	"Tengo la posibilidad de ser una profesional y no tener que depender de nadie para salir adelante. Esa es la mayor satisfacción que busco en mi vida: mi total independencia."
E19G9	"Siento que tengo que ser la mejor en todo lo que haga para que me tomen en serio y respeten mis decisiones. Es la responsabilidad que asumo al ser una líder en mi grupo social."
E20G9	"Ser mujer es ser libre de tomar mis propias decisiones y de elegir el futuro que quiero para mí, sin presiones externas ni juicios de la comunidad."
E21G10	"Significa que puedo tener voz y voto en mi comunidad y en mi familia. Mi opinión importa y debe ser escuchada y valorada por todos los miembros."
E22G10	"Ser mujer es tener creatividad y la capacidad de adaptarme a cualquier situación difícil que se me presente en el camino, siempre buscando una solución innovadora."
E23G11	"Es una experiencia relativamente mejor a la de una mujer de sector urbano, porque aquí estamos más unidas y nos conocemos y apoyamos en las dificultades diarias."
E24G11	"Significa luchar contra el machismo todos los días, pero con la frente en alto. Me mantengo fuerte y guerrera en esta batalla por la igualdad de género."
E25G10	"Soy autosuficiente y quiero que todas las mujeres de mi comunidad lo sean también. Para eso hay que ser colaborativa y no envidiosa, fomentando la ayuda mutua."
E26G9	"Tengo el poder de decidir sobre mi cuerpo y mi vida sin que nadie me lo impida. Esa es mi mayor fortaleza y mi bandera para ser libre y dueña de mi destino."
E27G9	"Ser mujer es la oportunidad de ser un ejemplo de que sí se puede salir adelante a pesar de todas las dificultades del campo y de la falta de oportunidades."
E28G8	"Significa ser fuerte y amable al mismo tiempo. No perder mi humanidad ni mi esencia en medio de la lucha diaria por el respeto y la igualdad."
E29G7	"Tengo la capacidad de ser una líder social y de que mis acciones transformen positivamente mi comunidad. Uso mi inteligencia para esto y para inspirar a otros."
E30G7	"Implica responsabilidad y respeto hacia mí misma y hacia los demás. Es un gran privilegio que debo valorar y honrar con mis decisiones y mi forma de vivir."
E31G8	"Significa ser guerrera y no dejarme pisotear por nadie. Defiendo mi valor y mis derechos siempre, sin miedo a las consecuencias."
E32G8	"Soy una mujer que tiene muchas metas claras y que va a trabajar duro por ellas, sin depender de un hombre para lograrlas ni obtener estabilidad." "El deber de una mujer es aguantar y cuidar la casa para que no falte nada."
E33G9	"La veo como una mujer que tiene libertad de ser quien quiere ser, aunque tenga que luchar mucho para conseguirlo. La libertad es lo primero en mi escala de valores."
E34G10	"Significa tener valores claros y no perder mi esencia por las críticas de la gente o los chismes de la comunidad, manteniendo mi integridad."
E35G10	"Ser mujer en esta comunidad me da el valor de la resistencia frente a la adversidad. Soy resiliente, ante todo, y eso me hace fuerte."
E36G8	"Soy una nueva líder que está aprendiendo y enseñando al mismo tiempo a mis compañeras. Siento que esa es mi misión en este momento, guiar e inspirar."
E37G8	"Significa tener muchas oportunidades en comparación con las mujeres de antes. Por eso siento la obligación de aprovecharlas al máximo y no desperdiciarlas."
E38G10	"Ser mujer es ser líder en la familia y en mi entorno, y por eso siento que mi opinión tiene peso y debe ser considerada en las decisiones importantes."
E39G9	"Ser mujer es una gran responsabilidad de ser un buen ejemplo para las que vienen detrás de mí, las niñas más jóvenes, mostrándoles el camino."

1.1 ¿Qué significa para ti ser mujer joven en tu comunidad?	
Código	Respuestas de las estudiantes
E40G10	"La veo como una mujer que está comenzando a vivir una vida llena de momentos buenos y malos, pero que siempre es perseverante en sus objetivos, sin importar las caídas."

2. Proyección: Sueños y Metas a Futuro (P. 1.2)

1.2. ¿Cómo te ves en el futuro?	
Código	Respuestas de las estudiantes
E1G11	"Me veo como una doctora con muy buenas ganancias, ayudando a mis familiares más queridos y a quienes me ayudaron cuando yo los necesité. Quiero devolverles el favor y ser un apoyo económico."
E2G11	"Mi mayor sueño es ser una gran ingeniera civil y que nadie me cuestione que 'esa carrera es para hombre'. Seré una mujer trabajadora y profesional en mi campo, rompiendo estereotipos."
E3G10	"Me veo en el futuro bien económicamente con mi empresa, cumpliendo muchas metas y sueños. Quiero tener mi casa propia, carro y lujos que me he ganado con esfuerzo y dedicación, sin deberle nada a nadie."
E4G10	"Me veo como una profesional, independiente y cada vez volviéndome mejor en mi área. Quiero tener mis estudios terminados y un buen espacio personal para desarrollar todas mis metas y proyectos con tranquilidad."
E5G8	"Seré una profesional en la ingeniería agronómica con buena estabilidad económica, ya habiendo terminado mi carrera o terminándola. Mi campo es el campo, y quiero modernizarlo."
E6G8	"Mi meta es ser alguien importante para apoyar a más mujeres para que sigan sus sueños. Además, quiero crear un proyecto para la protección de los animales de mi zona, combinando lo social y lo animal."
E7G7	"Quiero ser reconocida en cualquier ámbito importante, enorgulleciendo a mi familia y más a mí misma, porque sé que 'querer es poder' y voy a demostrar mi valía."
E8G8	"Me veo como una profesional en enfermería, sin depender de nadie. Quiero tener un buen trabajo y ser útil a mi comunidad y a mi gente, brindando un servicio de salud de calidad."
E9G9	"Aspiro a tener mi propia empresa y ser exitosa. Quiero estar bien económicamente, viajando y conociendo muchos lugares del mundo, viviendo experiencias inolvidables."
E10G10	"Quiero ser una profesional que pueda ayudar a mi comunidad, que tenga un buen trabajo y pueda invertir en el desarrollo y mejoramiento de mi pueblo, devolviendo lo que me ha dado."
E11G11	"Quiero tener una casa grande y con una buena estabilidad. Mi sueño es que mis papás no tengan que trabajar más y puedan descansar gracias a mi esfuerzo y los frutos de mi profesión."
E12G9	"Mi sueño es terminar mis estudios y viajar por el mundo, conocerlo todo, y así abrir mi mente. Luego quiero volver y aplicar todo lo aprendido aquí en el campo."
E13G8	"Me veo como una mujer independiente y fuerte, que ha logrado todos sus propósitos. Estaré orgullosa de mí misma y muy feliz por todo lo que he construido con perseverancia."
E14G8	"Quiero ser una deportista profesional y representar a mi región en competencias importantes, llegando a lo más alto. Busco una vida que me haga feliz y me llene."
E15G8	"Me veo como una arquitecta con una vida tranquila y sin deudas. Quiero ser libre de preocupaciones financieras y vivir cómoda con mis propios medios."
E16G9	"Quiero ser una abogada para defender a las personas que lo necesiten, especialmente a las mujeres de mi comunidad que han sido víctimas de la injusticia. Seré alguien importante para mi familia."
E17G8	"Seré una veterinaria que cuida de los animales de la zona rural, ofreciendo atención de calidad. Quiero tener un trabajo que me apasione y me dé estabilidad económica."
E18G8	"Mi meta es tener un buen espacio personal donde pueda desarrollar todos mis talentos y ser una persona culta y preparada, invirtiendo en mi crecimiento intelectual."
E19G8	"Me veo como una profesional en administración de empresas, con una carrera exitosa y bien remunerada. Quiero tener mi propio negocio y generar empleo."

1.2. ¿Cómo te ves en el futuro?	
Código	Respuestas de las estudiantes
E20G8	"Quiero ser una diseñadora de modas reconocida y tener mi propia marca. Quiero demostrar que las mujeres rurales tenemos mucho talento para el diseño y la creatividad."
E21G9	"Mi sueño es ser psicóloga para ayudar a las personas con su salud mental en la comunidad. Quiero ser alguien que haga una diferencia real en la vida de otros con mi profesión."
E22G10	"Quiero ser maestra y educar a los niños de mi comunidad con valores y principios sólidos. Quiero ser un buen ejemplo para ellos y para mis futuros hijos."
E23G8	"Me veo como una mujer independiente y fuerte, que logró ser su propia jefa. Quiero tener una buena vida sin depender de un sueldo fijo de nadie y con total autonomía."
E24G8	"Quiero tener una fundación para ayudar a las mujeres que han sido víctimas del machismo y la violencia. Me veo siendo una activista social comprometida y transformadora."
E25G9	"Me veo con mi propia granja tecnificada, siendo una líder en la producción agrícola de la región y modernizando el campo con nuevas tecnologías."
E26G9	"Quiero ser una periodista que cuenta las historias de las mujeres rurales y les da voz en medios importantes. Además, quiero viajar y conocer el mundo y otras realidades."
E27G8	"Mi meta es ser capaz de mantenerme sola y de pagar mis propios lujos y viajes. Quiero sentirme completamente independiente, sin deberle nada a nadie y con total solvencia."
E28G8	"Me veo como una investigadora que aporta conocimiento a mi comunidad y a mi país, especialmente en temas sociales. Quiero ser una persona sabia y respetada por mi intelecto."
E29G9	"Quiero ser una médica rural que ofrece servicio de calidad a las personas que no pueden ir fácilmente a la ciudad a atenderse. Quiero ser útil en mi territorio."
E30G10	"Mi sueño es ser una mujer de negocios que ha sabido invertir su dinero de forma inteligente y que tiene un patrimonio sólido y estable para su futuro."
E31G11	"Quiero ser una Chef reconocida a nivel nacional. Quiero llevar los sabores de mi tierra a otros lugares y mostrar mi cultura gastronómica con orgullo."
E32G8	"Me veo como una contadora con mi propio bufete. Quiero tener una carrera exitosa y bien pagada que me dé tranquilidad financiera y profesional."
E33G8	"Mi meta es casarme y tener una familia, pero esto será después de haber logrado mi estabilidad económica y profesional. Primero yo y mi desarrollo."
E34G8	"Quiero ser una mujer influyente que puede cambiar las políticas públicas en favor de las mujeres de mi región y mejorar sus condiciones de vida."
E35G8	"Me veo como una escritora que publica libros sobre las experiencias y las luchas de las mujeres rurales, dándoles voz a través de la literatura."
E36G9	"Quiero ser traductora y poder comunicarme con personas de todo el mundo. Quiero abrir mi mente a otras culturas y lenguajes para un crecimiento global."
E37G7	"Mi sueño es ser bailarina profesional y vivir de mi arte. Quiero ser una artista que inspira a otros a través del movimiento y la expresión corporal."
E38G8	"Me veo como una mujer feliz con lo poco o mucho que tenga, siempre y cuando sea fruto de mi propio esfuerzo y dedicación. La felicidad y la paz son la meta final."
E39G9	"Quiero ser peluquera y esteticista con mi propio salón de belleza, para generar empleo en mi pueblo y embellecer a otras mujeres con mi arte."
E40G10	"Mi meta es aprender un oficio que me dé dinero para luego seguir estudiando una carrera. Lo más importante es ser productiva y no quedarme quieta esperando."
E41G11	"Me veo como una docente universitaria, inspirando a las nuevas generaciones de mujeres a estudiar y superarse en el ámbito académico y profesional."
E42G7	"Quiero tener un negocio de artesanías que rescate las tradiciones de mi comunidad y me dé ingresos estables, valorando la cultura local."

1.2. ¿Cómo te ves en el futuro?	
Código	Respuestas de las estudiantes
E43G8	"Seré una mujer que viaja mucho y conoce culturas, sin dejar de lado mis raíces y mi origen, sino enriqueciendo mi visión del mundo."
E44G8	"Mi sueño es ser dueña de un restaurante reconocido por su comida típica de la región, destacando la gastronomía local."

3. Familia: Similitud entre Sueños y Expectativas (P. 1.3)

1.3 ¿Existe similitud entre tus sueños a futuro y lo que tu familia espera de tí?	
Código	Respuestas de las estudiantes
E1G11	"Sí, porque ellos esperan que logre todo lo propuesto, que tenga una carrera profesional y que esté económicamente bien para no tener dificultades. Mi familia me apoya incondicionalmente en este camino."
E2G11	"Mi familia sabe que soy inteligente y confía en que, gracias al esfuerzo y perseverancia, lograré lo mejor. Ellos esperan verme saliendo adelante en mi profesión y en mi vida personal."
E3G10	"Sí, mis sueños se parecen mucho porque ellos siempre me han dicho que debo ser independiente y que jamás debo depender de un hombre para mi sustento o mi felicidad. Coincidimos en la autonomía."
E4G10	"No existe similitud, pero por mis familiares me dejan que elija libremente a qué quiero dedicarme, me dan total libertad de elección sin presiones sobre una carrera específica, lo cual valoro mucho."
E5G8	"No, porque ellos quieren que yo sea deportista o una persona de oficina, pero yo quiero estudiar otra cosa distinta a lo que ellos sueñan, como ingeniería agronómica. Respetan mi decisión final."
E6G8	"Aún desconozco lo que mi padre espera de mí a futuro, porque no lo ha expresado claramente, pero sé que mi madre me apoya en lo que sea que decida, eso me da tranquilidad para seguir mi camino."
E7G7	"Sí, mis padres creen que seré exitosa en cualquier cosa que me proponga. Tienen mucha fe en mí y me dan ánimo constantemente, lo cual me motiva a esforzarme."
E8G8	"No. Mi familia quiere que sea policía y también quieren que no tenga hijos, lo cual es un plan muy distinto al que yo tengo para mi vida. Hay una diferencia generacional en la visión de mi futuro."
E9G9	"Sí, mis sueños se parecen porque ellos solo quieren verme feliz con lo que haga, mientras no me falte nada. Eso es lo que realmente les importa: mi bienestar y plenitud."
E10G10	"No. Mi familia quiere que sea una empresaria, pero a mí no me gustan las cuentas. Yo quiero dedicarme a algo más creativo y social, aunque sé que quieren lo mejor para mí económicamente."
E11G11	"Sí, mi familia espera que termine mis estudios y no me quede solo en el campo, sino que explore el mundo y tenga experiencia de vida y profesional. Coincidimos en la superación."
E12G9	"Sí, porque mi mamá quiere que yo sea una mujer fuerte y que no me deje de nadie en esta vida. Esa es su mayor expectativa para mí, mi fortaleza personal y emocional."
E13G8	"No, porque mis tíos quieren que me quede en el pueblo, pero yo quiero salir y viajar. Es una diferencia de visión sobre mi futuro y mi deseo de explorar otros horizontes."
E14G8	"Sí, porque mi familia siempre me ha dicho que el estudio es la mejor herencia que me pueden dar, y yo quiero aprovechar esa herencia al máximo, concentrándome en mi formación."
E15G8	"Sí, mi familia espera que tenga una casa propia y un buen sueldo para estar cómoda y estable. Queremos lo mismo, una vida sin dificultades económicas y con tranquilidad."
E16G9	"No, a mis abuelos les gustaría que me casara pronto, pero yo quiero ser profesional primero para lograr mi independencia. Mis padres, en cambio, respetan mi decisión de priorizar mi carrera."
E17G8	"Sí, mi mamá siempre me dice que me ve ayudando a otras mujeres con mi carrera de veterinaria. Eso es lo que ella espera de mí, que sea solidaria y útil a la comunidad."
E18G8	"Sí, mi familia espera que me supere y que no tenga que depender de un hombre para vivir. Quieren mi independencia total y que sea dueña de mi destino."
E19G8	"No, porque ellos tienen miedo de que salga del pueblo, por los peligros de la ciudad, pero yo sé que

1.3 ¿Existe similitud entre tus sueños a futuro y lo que tu familia espera de ti?	
Código	Respuestas de las estudiantes
	es lo mejor para mi futuro profesional y personal, aunque entiendo su preocupación."
E20G8	"Sí, mi familia quiere que sea la mejor en lo que haga, no importa qué profesión elija, siempre y cuando ponga pasión y dedicación. Eso me da mucha libertad y apoyo."
E21G9	"No existe similitud porque ellos no han expresado qué esperan de mí, simplemente me dejan ser libre y me apoyan en silencio en mis decisiones. No hay presión, solo respeto."
E22G10	"Sí, mi familia quiere que sea una mujer de negocios y tenga mi propia empresa, aunque yo quiero algo más social, la meta de ser mi propia jefa es la misma."
E23G8	"Sí, mis padres creen que lograré aspectos grandes y me apoyan en mis ideas, incluso en las más locas o ambiciosas, tienen mucha fe en mi potencial."
E24G8	"No, mi papá quiere que sea abogada, pero yo quiero ser enfermera. Es una diferencia en la carrera, no en el éxito que esperan de mí; la meta es el éxito profesional."
E25G9	"Sí, mi familia espera que no me quede en el campo, sino que explore el mundo y tenga experiencia de vida, creciendo personalmente más allá de lo rural."
E26G9	"Sí, mi mamá espera que yo sea feliz con mis decisiones y eso es lo más importante para mí en el futuro, la felicidad y la tranquilidad personal son nuestra meta común."
E27G8	"No existe similitud porque mis sueños son muy personales y no los he compartido mucho, pero ellos lo respetan sin presionarme o juzgarme, dándome mi espacio."
E28G8	"Sí, mis familiares me dicen que el cielo es el límite y que luche por todo lo que quiero sin miedo a fallar, me impulsan a la ambición y la perseverancia."
E29G9	"Sí, ellos esperan que termine la carrera que elija y que me vaya muy bien profesionalmente. Coincidimos en la importancia del estudio como clave para el éxito."
E30G10	"No, mis tíos quieren que tenga muchos hijos, pero yo no quiero tenerlos tan pronto, quiero enfocarme en mi profesión primero y en mi estabilidad antes de formar una familia."
E31G11	"Sí, mi familia quiere que ayude a los demás con mi profesión y que sea una persona de bien en la sociedad, dejando un impacto positivo con mi trabajo."
E32G8	"Sí, esperan que sea una mujer de bien y que logre mi independencia total, tanto económica como personal. Coincidimos en el objetivo final de una vida digna."
E33G8	"No, porque ellos son muy tradicionalistas y yo quiero algo más moderno y menos convencional para mi vida. Hay una brecha generacional en cuanto a cómo debe ser mi rol."
E34G8	"Sí, mi familia confía en que seré una buena profesional y tendré éxito en lo que me proponga, eso me da mucha seguridad y la confianza de su respaldo."
E35G8	"Sí, porque me animan a seguir estudiando y a ser una líder en mi comunidad, esperan mucho de mis capacidades intelectuales y de mi potencial social."
E36G9	"No existe similitud, mi familia me deja tomar mis propias decisiones sin presiones, lo cual me da una gran libertad y autonomía en la construcción de mi futuro."
E37G7	"Sí, mi abuela espera que tenga una carrera universitaria para que no me toque trabajar duro en el campo como a ella. Su deseo es que tenga una vida menos sacrificada."
E38G8	"Sí, mi familia está de acuerdo en que debo ser una mujer preparada para el futuro y no conformarme con poco, sino aspirar a grandes aspectos."
E39G9	"No, mi mamá quería que fuera maestra, pero yo quiero ser médica; es una pequeña diferencia en la profesión elegida, aunque ambas son carreras de servicio."
E40G10	"Sí, mi familia me apoya totalmente en mi sueño de emprender y tener mi propia empresa, son mis inversionistas emocionales y creen en mi capacidad de negocios."
E41G11	"Sí, todos en casa están alineados con mi deseo de salir del pueblo y estudiar una carrera que me dé más oportunidades que quedarme en el campo."
E42G7	"No, mi familia quería que me dedicara al campo, pero yo quiero una vida en la ciudad estudiando,

1.3 ¿Existe similitud entre tus sueños a futuro y lo que tu familia espera de ti?	
Código	Respuestas de las estudiantes
	buscando el desarrollo profesional fuera de la zona rural."

4. Modelos a Seguir: Admiración en el Contexto Cercano (P. 2.1)

2.1 ¿Hay mujeres en tu familia, colegio, o en tu comunidad que admiras? ¿qué crees que han logrado y cómo te inspiran	
Código	Respuestas de las estudiantes
E1G11	"Mi mamá me enseña a ser un mejor hombre en la vida y a tratar mejor a las mujeres, lo cual la convierte en mi modelo a seguir por sus valores."
E2G11	"Mi madre es una gran mujer y mi ejemplo a seguir porque, a pesar de las adversidades que ha enfrentado en su vida, ella siempre sigue adelante con fortaleza y determinación."
E3G10	"Admiro a mi prima porque ha estudiado y se ha esforzado por conseguir sus logros de manera independiente, sin depender de nadie más para salir adelante."
E4G10	"Mi madre es la más importante en mi vida. Además, admiro a una conocida [figura pública] [Griselda Blanco] por su capacidad de influencia y poder en su ámbito."
E5G8	"Admiro a mi mamá porque ha logrado sacar adelante a la familia a pesar de los golpes de la vida. Me inspira a no dejarme de nadie y a mantenerme fuerte ante cada prueba."
E6G8	"Admiro a nuestras madres y hermanas por ser pilares en la familia y por sus logros diarios, que nos motivan a ser mejores personas cada día."
E7G7	"Admiro a mi mamá porque cumplió su sueño de tener un negocio de costura y me inspira a creer que lo que se sueña se puede cumplir con esfuerzo y dedicación."
E8G8	"Mi mamá es mi modelo a seguir por ser muy trabajadora y por haber alcanzado muchos de sus sueños a base de su propio esfuerzo."
E9G9	"Admiro a las mujeres de mi familia porque nos inspiran a ser como ellas, ya que son muy exitosas, y de grandes queremos alcanzar el mismo éxito profesional y personal". "Admiro también a algunas compañeras, es bueno ver que lo que una sabe también le sirve a la otra, así nos sentimos más seguras de nosotras mismas".
E10G10	"Admiro mucho a mi mamá porque es una guerrera. Ha logrado superar las dificultades y la vida dura que le tocó por parte de mis abuelos, demostrando resiliencia."
E11G11	"Mi hermana mayor ha sido una mujer guerrera que ha logrado todo lo que se propone. Me inspira a seguir adelante y luchar por mis aspectos sin depender de nadie más que yo misma."
E12G9	"Admiro a mi mamá y mi abuelita porque ambas fueron víctimas de violencia y maltrato por parte de sus parejas, pero lograron sobrevivir y salir adelante, siendo un ejemplo de fortaleza."
E13G8	"Mi madre tuvo una vida muy dura, recibiendo maltrato físico de mi papá en casi todos sus embarazos. La admiro mucho porque es un ejemplo a seguir: a pesar de todo, salió adelante y nos sacó adelante a mis hermanos y a mí."
E14G8	"Admiro a mi mamá, que ha logrado adaptarse y moldearse a las adversidades de su vida y trabajo. Mi abuelita también es un modelo por ser una mujer perseverante y fuerte."
E15G8	"Admiro a mi madre porque es una persona en la que puedo confiar plenamente y me inspira a ser una mejor mujer, luchando por mis sueños. Valoro muchísimo la confianza que tenemos."
E16G9	"Admiro a muchas mujeres de mi familia porque han luchado y cumplido sus sueños a pesar de los obstáculos, logrando volverse mujeres independientes y exitosas."
E17G8	"Admiro a mi madre porque me sacó adelante sola, demostrando ser una mujer fuerte y autosuficiente."
E18G8	"Admiro a una tía que logró trabajar en la embajada de México y fue reconocida por sus logros, lo cual es muy inspirador y un referente profesional."
E19G8	"Como hombre, admiro a mi mamá porque nunca se rinde y siempre nos ha cuidado y protegido incondicionalmente, siendo un pilar en la familia."

2.1 ¿Hay mujeres en tu familia, colegio, o en tu comunidad que admiras? ¿qué crees que han logrado y cómo te inspiran	
Código	Respuestas de las estudiantes
E20G8	"Mi madre es mi ejemplo porque, a pesar de estar en silla de ruedas, me sacó adelante. Ella es una mujer muy guerrera y luchadora que superó sus limitaciones."
E21G9	"Admiro a mi madre y a mi padre porque son personas humildes y me han brindado mucha ayuda y apoyo en mi vida, siendo un soporte constante."
E22G10	"La mujer que siempre admiraré es mi madre. Es un ejemplo de fortaleza, determinación y amor incondicional. Su capacidad para superar obstáculos y salir adelante a pesar de las adversidades es una fuente de inspiración."
E23G8	"Admiro a mi mamá por lo 'berraca' (valiente, fuerte) que es, por su capacidad de luchar por mis hermanos y por mí, protegiéndonos y sacándonos adelante."
E24G8	"Mi mamá y mi tía me inspiran a no rendirme tan fácil y a seguir adelante por más duro que sea el camino, porque sé que al final tendré una recompensa y lograré lo que quiero."
E25G9	"Admiro a mi mamá porque es una mujer valiente, trabajadora y guerrera que lucha por lo que quiere, a pesar de no haber tenido la infancia y juventud que deseaba. También admiro a mi abuela por ser guerrera, valiente y luchadora."
E26G9	"Admiro a mi mamá porque nos ha acompañado desde pequeñas y ha sido 'papá y mamá' al mismo tiempo, asumiendo una doble responsabilidad con mucho sacrificio."
E27G8	"Mi madre es mi modelo a seguir porque a pesar de todas las dificultades que enfrenta, ella siempre sigue adelante con perseverancia y sin rendirse."
E28G8	"Admiro a mi mamá porque ha demostrado que puede salir adelante por sí misma, sin importar las circunstancias difíciles que se le presenten."
E29G9	"La mujer más guerrera que admiro es mi madre. Ella me crió, me sigue formando y me impulsa constantemente para ser alguien en la vida, siendo mi mayor apoyo."
E30G10	"Admiro a mi mamá porque ella lucha constantemente por mí y por mi bienestar, poniendo mis necesidades por encima de las suyas."
E31G11	"Admiro a mi madre (justa, honesta, trabajadora que formó a sus hijos), a mi hermana mayor (líder, buena estudiante, contralora que gestionó un polideportivo, y madre responsable a temprana edad) y a mi hermana del medio (inteligente, con talento para encajar, y que trabaja para salir adelante)."
E32G8	"Admiro a mi mamá y a mis tías porque me inspiran a seguir adelante. Me apoyan en lo que necesito y han estado conmigo en las buenas y en las malas, demostrando su amor incondicional."
E33G8	"Mi madre me inspira y motiva a salir adelante por mis propios medios, a ser independiente y a luchar por mis sueños."
E34G8	"Admiro a mi mamá y a mis tías, ellas son mi ejemplo a seguir. Con sus buenos consejos y apoyo constante en las buenas y las malas, me ayudan a ser una mejor persona y me hacen sentir especial e importante."
E35G8	"Admiro a mi mamá porque es una guerrera, trabajadora y ama de casa. A pesar de estar enferma, siguió adelante y sobrevivió a un ambiente violento y al descuido de sus propios padres."
E36G9	"Admiro a mi tía porque es una mujer muy trabajadora que lucha por sus hijos, demostrando dedicación y sacrificio."
E37G7	"Mi abuela me inspira mucho. Ella tuvo que superar la muerte de su hijo asesinado y de su esposo asesinado, además de cuidar a su hija con Síndrome de Down. Admiro su fortaleza y dedicación ante tanta tragedia."
E38G8	"Mi mamá es mi ejemplo de lucha. La admiro mucho porque a corta edad fue capaz de trabajar para sostenerme a mí, sin importar las críticas y todo lo que tuvo que pasar para cuidarme a la perfección."
E39G9	"Admiro a mi mamá, ya que es para mí un ejemplo a seguir de una mujer guerrera, trabajadora, comprensible, amorosa y humilde que ha logrado sacar a su familia adelante junto con mi papá."
E40G10	"Mi madre es mi modelo a seguir porque siempre me ha sacado adelante con su esfuerzo y

2.1 ¿Hay mujeres en tu familia, colegio, o en tu comunidad que admiras? ¿qué crees que han logrado y cómo te inspiran	
Código	Respuestas de las estudiantes
	sacrificio, siendo un ejemplo de superación."
E41G11	"Admiro a mi hermana mayor porque, a pesar de las adversidades, pudo sacar adelante a mi sobrino con ayuda de su pareja, demostrando mucha resiliencia y compromiso."
E42G7	"Admiro a mi madre por ser una mujer muy fuerte con tantas responsabilidades. Mis hermanas han logrado y aguantado mucho, y mi abuela ha trabajado arduamente y ha sobrevivido a muchas enfermedades."
E43G11	"Yuliana admira a una vecina de la comunidad que salió adelante con sus carreras universitarias. Keiry admira a su hermana, quien los crió desde pequeños y es su modelo a seguir por su dedicación."
E44G11	"Admiro a mi mamá porque cuando se propone algo, lo logra, demostrando su capacidad de cumplimiento y determinación."
E45G10	"Admiro a mi prima, quien es bancaria, porque ha estudiado y se ha esforzado por conseguir sus logros de manera independiente. Por eso la admiro mucho."

5. Modelos a Seguir: Admiración en el Contexto Global/Público (P. 2.2)

2.2 ¿Existen mujeres diferentes a tu contexto cercano como artistas, escritoras, ambientalistas, entre otras mujeres que admires? ¿quiénes son y cómo te sorprenden?	
Código	Respuestas de las estudiantes
E1G11	"Admiro a la creadora de contenido y bailarina colombiana Andrea Valdiri por su éxito en el ámbito público y su capacidad para emprender en el mundo digital."
E2G11	"Admiro a las profesionales como las profesoras y las abogadas por su dedicación y logros académicos, ya que son un ejemplo de intelecto y superación."
E3G10	"Mariana Pajón me inspira en el deporte del bicigrós (ciclismo BMX) por sus logros, disciplina y por ser una figura internacionalmente reconocida."
E4G10	"Admiro a figuras públicas como las cantantes y las mujeres policías porque nos inspiran a ser como ellas y a luchar por nuestros sueños profesionales en cualquier campo."
E5G8	"Admiro a Paris Jackson porque es modelo, actriz y embajadora de fundaciones sociales (contra el SIDA y Heal de Los Ángeles), lo cual demuestra un compromiso social más allá de su fama."
E6G8	"Admiro a Marie Curie porque es el ejemplo más preciso de una mujer fuerte y poderosa que hizo historia en la ciencia, abriendo camino para otras mujeres."
E7G7	"Me sorprenden y admiro a las mujeres que han creado fundaciones o santuarios que velan por el bienestar y protegen los derechos de los animales, demostrando una gran sensibilidad."
E8G8	"Admiro a Laura Barjum porque salió adelante y superó las críticas y el rechazo que recibió en su niñez por su aspecto, convirtiéndose en una figura pública exitosa."
E9G9	"Admiro a Natalia Segura, creadora de contenido. A pesar de un accidente que sufrió en su juventud, ella no se detuvo y siguió adelante con su vida y rehabilitación, demostrando una gran fortaleza y resiliencia."
E10G10	"Admiro a Laura Barjum porque salió adelante a pesar de que la rechazaban por su aspecto físico o estilo, demostrando que la belleza viene de la seguridad en sí misma."
E11G11	"Admiro a Carla Giraldo porque a pesar de haber sufrido mucho en su vida personal, pudo salir adelante y triunfar en su carrera artística."
E12G9	"Admiro a Policarpa Salavarrieta ('La Pola'), la heroína colombiana, porque fue espía para las fuerzas independentistas que liberaron a la nación del yugo español, demostrando su valentía y patriotismo."
E13G8	"Admiro a Laura Barjum y Adriana Lima porque, a pesar de las inseguridades y dificultades que

2.2 ¿Existen mujeres diferentes a tu contexto cercano como artistas, escritoras, ambientalistas, entre otras mujeres que admires? ¿quiénes son y cómo te sorprenden?

Código	Respuestas de las estudiantes
	vivieron de pequeñas, lograron superarlas y convertirse en figuras públicas exitosas (modelos/presentadoras)."
E14G8	"Admiro a Laura Barjum porque a pesar de las críticas que recibió en su niñez (por un lunar y su cabello), logró salir adelante como profesional, modelo y presentadora, gracias al apoyo de su familia."
E15G8	"Admiro a Laura Barjum porque superó el bullying por su lunar y su cabello en la niñez, y gracias a su familia, logró ser modelo, presentadora y acumular muchos triunfos."
E16G9	"Admiro a Anna Frank. Al leer su diario, me sorprendió que una niña de tan poca edad fuera tan valiente para enfrentar todo lo que vivió durante la guerra, siendo un símbolo de resistencia."
E17G8	"La mujer que admiro es Margarita Cabello, Procuradora General de la Nación. Me sorprende que sea la primera mujer elegida para este alto puesto en 200 años de historia, y me inspira a pensar que cualquier mujer puede llegar a esa posición."
E18G8	"Admiro a Catherine Ibargüen por sus logros y desempeño como atleta profesional y figura pública del deporte, poniendo en alto el nombre del país."
E19G8	"Admiro a una artista coreana por sus obras de arte, y a la cantante Shakira, porque me sorprende la fortaleza que ha demostrado en su vida privada (en referencia a su separación) y su éxito mundial."
E20G8	"Admiro a la cantante Karol G porque es una mujer muy valiosa, fuerte y exitosa en la industria musical, siendo un referente de empoderamiento."
E21G9	"Admiro a la creadora de contenido y bailarina colombiana Andrea Valdiri por su éxito en el ámbito público y su capacidad de generar empresa."
E22G10	"Admiro a las profesionales como las profesoras y las abogadas por su dedicación y logros académicos, que abren camino para otras generaciones."
E23G8	"Mariana Pajón me inspira en el deporte del bicigrós (ciclismo BMX) por sus logros y disciplina, demostrando que las mujeres pueden ser líderes deportivas."
E24G8	"Admiro a figuras públicas como las cantantes y las mujeres policías porque nos inspiran a ser como ellas y a luchar por nuestros sueños profesionales."
E25G9	"Admiro a Paris Jackson porque es modelo, actriz y embajadora de fundaciones sociales (contra el SIDA y Heal de Los Ángeles), lo cual demuestra un compromiso social."

6. Dificultades: Obstáculos en el Contexto Rural (P. 3.1)

3.1 ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentas por ser una mujer joven en un contexto rural?

Código	Respuestas de las estudiantes
E1G11	"La mayor dificultad es el machismo, las palabras que me afectan y el maltrato vocal. Hay hombres que creen que las mujeres somos esclavas y que solo servimos para el hogar, eso es lo más duro de escuchar."
E2G11	"El machismo de los hombres del pueblo y su actitud son un problema. Yo recibo comentarios inapropiados de hombres adultos; antes era normal acosar a una mujer aquí, lo cual es indignante."
E3G10	"El acoso y los morboseos por parte de algunos hombres son constantes. También recibo críticas o malos comentarios machistas por cómo me visto o me expreso en público, sintiéndome juzgada. Yo prefiero estar en mi casa así me toque trabajar mucho, porque afuera uno se expone a que los señores le digan cosas feas o a que pase algo malo. En mi casa me siento segura de los peligros de la calle"
E4G10	"La dificultad es que hay pocas posibilidades de salir adelante y estudiar nuestros sueños. En el sector rural, casi no hay oportunidades de trabajo para nosotras, las jóvenes, lo cual nos obliga a migrar."
E5G8	"Siento discriminación y desigualdad de género en el trato diario. El problema son los comentarios, las miradas y las críticas que la gente me hace por todo lo que hago o dejo de hacer."

3.1 ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentas por ser una mujer joven en un contexto rural?	
Código	Respuestas de las estudiantes
E6G8	"Significa estar lista para muchas críticas de la sociedad por mis decisiones. Además, no hay tantas oportunidades de educación y empleo en el pueblo, es una situación muy frustrante para el crecimiento."
E7G7	"Siento que me limitan solo por ser mujer. Es difícil que te tomen en serio en ciertas áreas de la vida y el trabajo que históricamente han sido dominadas por hombres."
E8G8	"El machismo es la peor barrera. Hay que luchar contra él todos los días para que nos respeten y nos traten como iguales en la sociedad y en el hogar." Entre mujeres lo que llaman <i>gusanear</i> ' (quitar el novio o pretendiente) como la principal causa de ruptura de amistades. El hombre es percibido como un trofeo, lo que genera etiquetas de <i>'perra'</i> o <i>'zorra'</i> .
E9G9	"Hay mucha inseguridad por la noche en el pueblo y una siente miedo de caminar sola, incluso para ir a casa. Eso nos limita la libertad de movimiento y la vida social."
E10G10	"La gente es muy chismosa y juzga todo lo que hacemos o decimos. No nos dejan vivir en paz y opinan de todo, lo cual genera mucha presión social."
E11G11	"Hay pocos cupos en las universidades o institutos cerca del pueblo. Eso nos obliga a tener que irnos lejos y gastar mucho dinero para estudiar, lo cual es una barrera económica."
E12G9	"La falta de infraestructura y de vías afecta nuestra movilidad y el acceso a recursos y educación en la ciudad, haciéndolo un proceso más lento y difícil."
E13G8	"Recibo presión social para casarme o tener hijos a una edad temprana, en lugar de que me concentre en estudiar y cumplir mis metas profesionales. Eso es una dificultad para mis metas."
E14G8	"La discriminación es constante, especialmente cuando intento opinar sobre temas del campo o negocios que son catalogados como <i>'para hombres'</i> , restándonos credibilidad."
E15G8	"Hay un ambiente de desconfianza entre las mujeres debido a los chismes y la envidia. Eso dificulta la unión y el apoyo que deberíamos tener entre nosotras." Por relaciones afectivas clandestinas o secundarias con la figura de "pétalo", se generan muchos problemas entre mujeres.
E16G9	"La pobreza nos impide tener acceso a internet de calidad y a herramientas necesarias para estudiar y comunicarnos con el mundo, limitando nuestro aprendizaje."
E17G8	"Me cansa el constante juicio de los hombres y de las mujeres mayores sobre cómo me visto o cómo me comporto en público, sintiendo que no puedo ser yo misma."
E18G8	"La mayor dificultad es que no nos valoran por nuestras ideas o nuestro intelecto, solo por nuestra apariencia física y por ser mujer, lo cual es superficial."
E19G8	"El machismo hace que muchos padres no inviertan en la educación de las hijas, sino que prioricen la de los hijos varones, perpetuando la desigualdad educativa."
E20G8	"Siento que tengo que ser perfecta en todo lo que haga para que la gente no tenga motivos para criticarme o juzgarme. Es una presión constante por la excelencia inalcanzable."
E21G9	"La falta de apoyo institucional en el campo para nosotras es nula, no tenemos a dónde acudir por ayuda o recursos específicos para jóvenes rurales."
E22G10	"El acoso nos quita la libertad de caminar tranquilas por el pueblo, siempre con miedo de lo que pueda pasar. Afecta nuestra seguridad y bienestar."
E23G8	"Recibo comentarios inapropiados de gente que ni conozco, incluso adultos. Es muy incómodo e invasivo, y normalizado en la comunidad."
E24G8	"La falta de espacios de ocio y diversión sana para nosotras las jóvenes es notoria. No hay dónde ir o qué hacer, lo cual limita nuestra recreación."
E25G9	"Me duele la discriminación que hay hacia las mujeres que son madres solteras en la comunidad, son muy juzgadas y señaladas por su situación."
E26G9	"La desigualdad de oportunidades se nota en que los trabajos con mejor sueldo son casi siempre para los hombres aquí, restringiendo nuestro acceso a ingresos altos."

3.1 ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentas por ser una mujer joven en un contexto rural?	
Código	Respuestas de las estudiantes
E27G8	"Hay mucha envidia entre nosotras mismas, lo que es triste y dificulta la unión y el apoyo que deberíamos tener entre nosotras." "Mientras el hombre es validado por su conquista, términos como 'gusanear' operan como un dispositivo de control que debilita la solidaridad entre nosotras, convocando a la sospecha permanente entre mujeres".
E28G8	"La gente no respeta mi espacio personal ni mis decisiones sobre mi vida privada y mis amistades. Hay una intromisión constante en mis asuntos."
E29G9	"El prejuicio de que las mujeres rurales no somos capaces de estudiar carreras largas o complejas me molesta profundamente, subestimando nuestra capacidad intelectual."
E30G10	"La falta de información sobre becas o ayudas específicas para nosotras es un problema grande que nos detiene en nuestro camino educativo."
E31G11	"Me frustra que la violencia verbal y los insultos sean tan comunes y normalizados aquí. Afecta el ambiente y nuestra salud emocional."
E32G8	"La ausencia de líderes femeninas fuertes y modelos a seguir en el pueblo nos hace falta para inspirarnos y tener referentes de éxito cercanos."
E33G8	"El sentimiento de inferioridad que nos infunden desde pequeñas es difícil de superar y nos afecta la autoestima y la confianza en nuestras capacidades."
E34G8	"La desconfianza en nuestras capacidades para manejar negocios o el campo es un obstáculo mental que impone la gente, limitando nuestra ambición."
E35G8	"El machismo hace que las labores del hogar y el cuidado recaigan siempre sobre nosotras, sin ayuda o reconocimiento de nuestro trabajo."
E36G9	"La falta de apoyo emocional en la familia y en la comunidad para enfrentar los problemas de la juventud es preocupante. Nos sentimos solas con nuestras cargas."
E37G7	"La limitación de recursos para viajar a la ciudad a buscar empleo o estudiar es un muro que debemos saltar, siendo un gran desafío económico."
E38G8	"La gente espera que nos conformemos con poco y no aspiremos a más en la vida, que seamos conformistas con el status quo."
E39G9	"La crítica constante hacia nuestro aspecto físico, sea por gordura o delgadez, es muy dañina para nosotras y nuestra autoimagen."
E40G10	"El miedo a tomar decisiones importantes por el qué dirán de la gente del pueblo es lo que más me paraliza y me detiene en mis aspiraciones."
E41G11	"El desinterés de los líderes del pueblo por invertir en nuestra educación y oportunidades, dejándonos en el olvido."
E42G7	"La falta de seguridad en las carreteras cuando viajamos solas a el colegio o a casa, haciéndonos sentir vulnerables."
E43G11	"La presión por tener pareja o novio a una edad temprana, en lugar de estudiar y enfocarnos en nuestro desarrollo personal."
E44G11	"La dificultad es tener que demostrar el doble que un hombre para que te crean capaz y te den una oportunidad en el trabajo o estudio."

7. Estrategias: Manejo de Dificultades (P. 3.2)

3.2. ¿Cómo manejas esas dificultades?	
Código	Respuestas de las estudiantes
E1G11	"Buscando oportunidades en la ciudad o donde haya estudio y empleo, porque aquí no hay. Busco salir adelante y no rendirme ante las dificultades, esa es mi actitud de lucha."
E2G11	"Pensando en la salud mental y tratando de ignorar cada una de los aspectos que llenan de negatividad. Simplemente hago caso omiso a lo que dicen los demás para proteger mi bienestar."

3.2. ¿Cómo manejas esas dificultades?	
Código	Respuestas de las estudiantes
E3G10	"Trato de ignorar los comentarios y verlos en algo positivo que me impulse. Siempre estoy buscando más oportunidades para superarme y crecer, enfocándome en mi progreso."
E4G10	"Mi estrategia es hablando y solucionando de manera razonable los problemas que surgen en el camino. No me dejo llevar por el impulso de la rabia, sino que actúo con cabeza fría."
E5G8	"Busco información sobre becas y ayudas para estudiar fuera del pueblo. Tomo acción en lugar de quedarme quieta o quejándome de mi situación, siendo proactiva."
E6G8	"Me concentro en mis estudios y en mis metas, para que la gente vea mis logros y no se fije en mis errores o en lo que hago mal. Los resultados hablan por sí mismos."
E7G7	"Trato de rodearme de gente positiva que me apoye y no me critique. Busco mi grupo de apoyo y mi círculo de confianza para sentirme segura y motivada."
E8G8	"Mi estrategia es ser yo misma y no cambiar mi forma de ser por lo que la gente diga. Defiendo mis ideas con respeto y firmeza, manteniendo mi autenticidad."
E9G9	"Hablo con mis amigas sobre lo que me pasa para sentir apoyo y no cargar sola con los problemas. Compartir el peso ayuda a superarlo en colectivo."
E10G10	"Me enfoco en el presente y no en los miedos del futuro. Un día a la vez, resolviendo lo que toca hoy con calma y concentración."
E11G11	"Trato de no involucrarme en chismes ni en conflictos con otras personas para mantener mi paz mental y evitar problemas innecesarios que me desgasten."
E12G9	"Buscando un trabajo para ahorrar dinero y poder costearme mis estudios fuera del pueblo. La independencia económica es mi motor y mi meta."
E13G8	"Leo libros de autoayuda y busco consejos en internet para manejar mis emociones y aprender a ser más fuerte emocionalmente y resiliente."
E14G8	"Mi estrategia es demostrar con hechos de lo que soy capaz, en lugar de discutir con palabras con la gente que me critica. Las acciones tienen más peso."
E15G8	"Me pongo límites claros y no permito que nadie me falte al respeto. Hablo claro y con firmeza para que me escuchen y sepan hasta dónde pueden llegar."
E16G9	"Trato de ser <i>paciente</i> y no reaccionar impulsivamente ante las críticas o las injusticias del entorno. Mantengo la calma para tomar mejores decisiones." "A veces prefiero no decir nada en el colegio porque si opino diferente, ya dicen que me creo más que las otras; da pereza que todo lo que una diga lo tomen como si uno quisiera mandar"
E17G8	"Busco la mediación de un adulto o un profesor cuando el problema es muy grande y no puedo manejarlo sola. Pido ayuda cuando la necesito."
E18G8	"Me concentro en el ejercicio o en mis pasatiempos, como el arte, para liberar el estrés y mantenerme ocupada mentalmente con aspectos productivas."
E19G8	"Mi estrategia es planificar mi futuro con mucho detalle para no desviarme y mantenerme enfocada en mis metas profesionales y económicas."
E20G8	"Simplemente los ignoro y sigo con mi vida. No les doy el gusto de verme afectada ni me doy por aludida por sus comentarios negativos."
E21G9	"Trato de hablar con mis padres sobre lo que me molesta para que me den un consejo y me ayuden a ver los aspectos con claridad y desde otra perspectiva."
E22G10	"Mi estrategia es ser optimista y creer que las cosas van a mejorar en el pueblo si yo cambio mi actitud frente a ellas y soy positiva."
E23G8	"Busco salir y encontrar oportunidades para salir adelante, no me quedo esperando a que las cosas lleguen solas a mí. Soy una buscadora de oportunidades."
E24G8	"Trato de no pensar en las críticas y enfocarme solo en mis fortalezas y en lo que sé hacer bien para superarme y crecer."
E25G9	"Mi estrategia es ser fuerte y no mostrar debilidad ante los problemas, para que nadie me vea

3.2. ¿Cómo manejas esas dificultades?	
Código	Respuestas de las estudiantes
	vulnerable o se aproveche de mi situación."
E26G9	"Defiendo a mis amigas cuando alguien las critica o las acosa. Nos apoyamos mutuamente, la unión es fuerza y nos protegemos entre todas."
E27G8	"Busco aprender un oficio o habilidad nueva para tener una fuente de ingresos propia e independiente y no depender de nadie."
E28G8	"Trato de mantener la calma y no caer en la provocación de los machistas o de la gente envidiosa. Mantengo la compostura y la dignidad. No se puede pelear porque toca verse todos los días".
E29G9	"Mi estrategia es leer mucho y estudiar para tener más conocimiento que los demás y que me respeten por mi intelecto y mi preparación."
E30G10	"Ahorrar es mi estrategia para poder costearme mis estudios fuera del pueblo y tener un futuro mejor sin deudas. La planificación financiera es vital."
E31G11	"Trato de entender el punto de vista de la otra persona antes de juzgarla, para no crear más conflictos innecesarios y ser más empática."
E32G8	"Mi estrategia es ser muy responsable en mis tareas para que no me puedan criticar ni por mi trabajo ni por mis estudios, cerrándoles la boca con mi buen desempeño."
E33G8	"Busco mentores o mujeres exitosas que me den consejos y me guíen para salir adelante en mi carrera, aprendiendo de su experiencia."
E34G8	"Mi estrategia es no rendirme y luchar hasta el final por mis sueños, sin importar lo difícil que se ponga el camino o cuántas veces deba empezar de nuevo."
E35G8	"Trato de hablar claro con mis familiares sobre mis metas y lo que necesito de ellos, sin rodeos ni mentiras, estableciendo una comunicación honesta."
E36G9	"Simplemente me alejo de las personas tóxicas que me hacen daño o me llenan de negatividad. Protejo mi círculo social y mi energía."
E37G7	"Mi estrategia es ser creativa para encontrar soluciones diferentes y originales a los problemas del campo y la vida, pensando fuera de la caja."
E38G8	"Busco ayudar a otros para sentirme útil y no enfocarme solo en mis propios problemas. Me da perspectiva y un sentido de propósito mayor."
E39G9	"Trato de meditar o hacer ejercicios de relajación para manejar el estrés y la ansiedad que genera el entorno, cuidando mi salud mental."
E40G10	"Mi estrategia es ser perseverante y no dejar que el miedo me paralice o me detenga en mis aspiraciones. La constancia es mi mayor virtud."
E41G11	"Busco tener fe y creer que, si me esfuerzo, Dios me ayudará a salir adelante y a lograr mis metas, confiando en algo superior."
E42G7	"Trato de mantener el silencio cuando sé que una discusión no va a llevar a nada bueno, eligiendo la paz sobre el conflicto."
E43G11	"Mi estrategia es informarme bien para no caer en engaños o manipulaciones de los demás, basando mis decisiones en el conocimiento."
E44G11	"Simplemente cambio de tema cuando la conversación se pone negativa o critica a alguien, evitando el chisme y el juicio."

8. Estrategias: Resolución de Conflictos entre Mujeres (P. 4.1)

4.1. ¿Cómo resuelves los problemas o malos entendidos con tus compañeras? ¿Qué estrategias utilizas?	
Código	Respuestas de las estudiantes
E1G11	"El diálogo es primordial para solucionar conflictos entre estudiantes o con cualquier persona que tengamos problemas. Todo se resuelve hablando y aclarando los aspectos, y no con peleas o gritos innecesarios."

4.1. ¿Cómo resuelves los problemas o malos entendidos con tus compañeras? ¿Qué estrategias utilizas?	
Código	Respuestas de las estudiantes
E2G11	"La resuelvo con tranquilidad porque sé que siempre vamos a tener malentendidos. Por eso debemos hablar y explicar las cosas con claridad para evitar problemas mayores y el resentimiento."
E3G10	"Si el error lo tuvo ella, la hago caer en cuenta con respeto, pero si el error fue mío, lo comprendo de inmediato y pido perdón. La responsabilidad y la humildad son clave para la paz."
E4G10	"Tratamos de hablar y dialogar sobre lo que sucede sin que pase a mayores, para poder solucionarlo de la mejor manera. La estrategia siempre es llegar a un acuerdo mutuo entre ambas partes, pensando que la otra no es la enemiga, sino una compañera que carga con los mismos dolores en un entorno machista. "
E5G8	"La soluciono de parte y parte: yo hablo y doy mi punto de vista, tú hablas y das el tuyo. Para mí, la idea es entender el origen del problema. Si la otra persona no es capaz de ser comprensiva, no me interesa aclarar nada y prefiero alejarme."
E6G8	"Hablamos, aunque es un poco difícil porque no siempre entienden mi punto de vista. Pero es la única forma de arreglar los malos entendidos y evitar pelear, a pesar de la dificultad del diálogo."
E7G7	"Mi estrategia es hablar y ver ambos puntos de vista para poder solucionar el conflicto de manera justa. No me gusta que haya problemas o malentendidos entre nosotras las mujeres."
E8G8	"Simplemente les digo a mis compañeras que no se peleen más por los niños (refiriéndose a conflictos por temas amorosos) y aclaro los aspectos rápidamente para que no escalen."
E9G9	"Cuando el problema no avanza, prefiero retirarme para no generar más conflicto. Si es necesario, buscaría la mediación de un adulto para que se arreglen los aspectos de forma imparcial."
E10G10	"La mejor estrategia para mantener la paz es hablar con respeto y mucha calma, sin necesidad de llegar a los gritos o a las peleas innecesarias que solo dañan la relación."
E11G11	"Si hay un malentendido, estaré dispuesta a preguntar para aclararlo y escuchar con atención el punto de vista de la otra persona. La cuestión es de ambos y requiere apertura."
E12G9	"Soluciono los problemas dialogando pasivamente y aclarando lo que pasó, sin buscar culpables, sino buscando soluciones reales y justas que nos beneficien a ambas; además, hablar mal de la compañera es darnos duro a nosotras mismas".
E13G8	"Mi estrategia es ser asertiva y responsable. Si el malentendido lo tuvo ella, se lo digo con respeto. Si el error fue mío, lo reconozco y busco la paz interior al pedir perdón."
E14G8	"Hablo con la persona y le digo lo que es o lo que hace con sus acciones, siendo directa, pero siempre amable y con respeto para no ofenderla y mantener la dignidad."
E15G8	"Es importante para mí mantener la paz interior, por eso hablo y me comunico para evitar el conflicto mayor y la confrontación innecesaria, priorizando mi bienestar emocional."
E16G9	"El diálogo es la única forma de no tener esos malos entendidos con nadie más y poder estar bien y tranquilas en el ambiente escolar y social. La comunicación previene problemas."
E17G8	"Hablamos y arreglamos los malos entendidos y evitamos pelear, porque la amistad y la convivencia valen más que un simple problema o desacuerdo momentáneo."
E18G8	"La clave es escuchar antes de hablar. Tengo que entender el punto de vista de la otra persona antes de dar el mío para poder responder con empatía."
E19G8	"Trato de no juzgar a mi compañera y busco una explicación lógica a su actitud. Busco la empatía y la comprensión de sus circunstancias."
E20G8	"Si hay un problema, pongo límites claros y busco un acuerdo para que el malentendido no vuelva a suceder en el futuro. Establezco reglas de convivencia."
E21G9	"Mi estrategia es ser empática y ponerme en los zapatos de la otra persona antes de responderle o juzgarla, entendiendo su perspectiva."
E22G10	"El respeto es la base para solucionar cualquier discusión. Sin respeto no hay diálogo ni entendimiento posible, por lo que es el primer valor."
E23G8	"Trato de no pelear por aspectos que ni valen la pena, como los chismes o los temas amorosos

4.1. ¿Cómo resuelves los problemas o malos entendidos con tus compañeras? ¿Qué estrategias utilizas?	
Código	Respuestas de las estudiantes
	superficiales. Priorizo los temas importantes."
E24G8	"Si veo que el diálogo no funciona, simplemente me alejo de la persona para no tener más problemas ni confrontaciones. Prefiero la paz a tener la razón."
E25G9	"Mi estrategia es ser honesta y decir la verdad para aclarar cualquier malentendido de raíz y con transparencia, sin ocultar nada."
E26G9	"Busco un lugar tranquilo para hablar y no hacerlo frente a otras personas para evitar el chisme y la especulación de terceros. Uno no puede ni sentarse en la tienda a hablar con un amigo porque ya el vecino le cuenta a mi mamá y dicen que ya ando de novia".
E27G8	"El diálogo debe ser sin agresividad y buscando siempre la solución más justa para ambas partes involucradas, con una actitud constructiva."
E28G8	"Si alguien me ofende, le digo que me dolió su comentario y le pido que no lo vuelva a hacer con claridad y sin miedo a expresar mis sentimientos."
E29G9	"Mi estrategia es mantener la calma y no levantar la voz, para que el problema no escale a una pelea o gritos. La serenidad es la clave."
E30G10	"La comunicación constante y abierta es lo que evita que los problemas se hagan grandes y graves con el tiempo, resolviendo los pequeños conflictos a diario."
E31G11	"Si es una discusión, la resuelvo con la verdad y la razón, buscando siempre la lógica y la objetividad para llegar a una conclusión justa."
E32G8	"Busco solucionar el problema de inmediato, no dejar que pase el tiempo y que se acumule el resentimiento, ya que esto daña las relaciones."
E33G8	"Mi estrategia es pedir disculpas si es necesario y pasar la página rápidamente. No me gusta guardar rencor por nada ni vivir en el conflicto."
E34G8	"El diálogo debe ser constructivo y no solo para culpar a la otra persona, sino para aprender de la situación y mejorar la convivencia."
E35G8	"Trato de ser paciente y darle tiempo a mi compañera para que entienda mi punto de vista y se calme, esperando el momento adecuado para hablar."
E36G9	"Mi estrategia es ser madura y no comportarme como una niña ante los problemas o las diferencias de opinión, actuando con sensatez."
E37G7	"Si veo que es un chisme, lo ignoro por completo y no le doy ninguna importancia para que no crezca el rumor. No participo en la especulación."
E38G8	"Busco la opinión de una tercera persona de confianza, como un profesor o un consejero, para mediar el conflicto si es necesario y obtener una visión externa."
E39G9	"Mi estrategia es recordarle a mi compañera que somos amigas y que no vale la pena pelear por algo menor. Priorizo el vínculo afectivo."
E40G10	"Es mejor hablar en un lugar tranquilo, el diálogo arregla las cosas; es importante para aclarar las intenciones y no solo las palabras que se dicen, ya que las intenciones son clave para entender el origen del problema."
E41G11	"Trato siempre de resolver los problemas hablando y aclarando, aunque a veces es difícil cuando la otra persona no quiere entender o no pone de su parte."
E42G7	"Si mi compañera generó el malentendido, yo estoy dispuesta a preguntar para aclararlo y buscar una solución justa y rápida."
E43G11	"Cuando hay malentendidos, hablamos para arreglarlo lo más pronto posible y seguir adelante, sin que el problema se quede entre nosotras."
E44G11	"El diálogo es la herramienta para evitar que esos malos entendidos lleguen a casos mayores, como una pelea física o un conflicto grave."

Apéndice D

Taller 2: Prácticas de Interaprendizaje sobre el Ser Mujer

Nombre del Taller: Prácticas de interaprendizaje sobre el ser mujer	
Objetivo de investigación y del taller	Identificar las prácticas de interaprendizaje que las jóvenes han desarrollado para comunicarse, aprender y compartir sobre su identidad como mujeres en un contexto rural.
Participantes	Estudiantes mujeres de 6° a 11°
Contexto	Institución Educativa Departamental Rural Talauta (El Peñón, Cundinamarca) que participan en la clase de Lengua Castellana

Momento / Duración	Descripción/Actividades	Resultado esperado
1. Introducción al interaprendizaje / 15 minutos	<p>*Presentación sobre la idea del interaprendizaje y cómo se relaciona con el aprender sobre su identidad como mujeres.</p> <p>*Abrir un espacio de conversación apoyado de dos preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué temas les gusta compartir o aprender juntas? 2. ¿En qué momentos sienten que realmente están aprendiendo de sus compañeras? 	Las estudiantes identifiquen espacios, experiencias y temas que pueden no haber reconocido antes como espacios de aprendizaje.
2. Ejercicio _Mapa de relaciones de interaprendizaje / 50 minutos	<p>*Cada estudiante recibirá una hoja y en ella representará <Las relaciones de interaprendizaje que tiene actualmente>, y <Las relaciones de interaprendizaje que le gustaría tener>.</p> <p>En cada una incluirá:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Personas clave: compañeras, amigas, familiares, o personas de su entorno. 2. Espacios y momentos: el descanso, alguna clase en particular, la salida del colegio, entrenamiento, actividades en contra jornada, entre otras. 3. Temas de aprendizaje: relaciones de amistad, futuro, tensiones personales, salud, entre otros. <p>*Compartir en grupos: Después de crear su mapa individual, se juntan con compañeras para compartir los puntos más importantes, buscando temas comunes y diferencias en sus experiencias.</p> <p>El espacio se apoya de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué temas se repiten más? - ¿Qué espacios de intercambio son los más comunes? - ¿Cómo creen que se podría fortalecer esa red de aprendizaje y apoyo? 	<p>*Una visualización individual y grupal de cómo las estudiantes se apoyan y aprenden unas de otras. Esto para facilitar la identificación de los temas, espacios y personas que interactúan en sus redes de aprendizaje.</p> <p>* Un mapa colectivo que muestre visualmente las prácticas de interaprendizaje entre las estudiantes, junto con reflexiones sobre cómo pueden mejorar o crear nuevos espacios de comunicación y aprendizaje mutuos.</p>
4. Cierre reflexivo	* Se invita a las estudiantes a participar voluntariamente sobre sus reflexiones y	Aportes de las estudiantes en las que se pueda reconocer la importancia de

	aprendizajes finales sobre el taller. Se apoya de la pregunta: - ¿Cómo creen que se podría fortalecer esa red de aprendizaje y apoyo entre mujeres?	buscar espacios como mujeres para comunicarse y compartir sus saberes, sus preocupaciones y sentires.
--	---	---

Conclusiones del desarrollo del Taller	
Aciertos	<p>*La secuencia en la estructura del Taller permitió que las estudiantes fueran asimilando el concepto de interaprendizaje, lo asociaran con actividades de su diario vivir, facilitando la proyección de sus núcleos de aprendizaje en el colegio. Este acierto es fundamental, ya que lograron migrar de la idea de un aprendizaje formal a un aprendizaje vivencial. Esto se revela en la identificación de los temas de aprendizaje actuales que trascienden lo académico (reflexiones sobre la vida y el día a día, intercambio de habilidades prácticas) y reafirman que el apoyo emocional y social es una subcategoría emergente de su interaprendizaje.</p> <p>* Las estudiantes ahondan en la identificación de espacios en los que convergen para hablar y contarse temas en común, especialmente aquellos en los que sienten que pueden confiar sus problemas familiares y personales. Estos momentos se concentran en el colegio (descansos) y el hogar (reuniones familiares). Esto confirma que, en un entorno rural con alta vigilancia social, el interaprendizaje se da en espacios geográficos y temporales que garantizan un ambiente controlado para el desahogo y el apoyo mutuo.</p> <p>* Con sorpresa las estudiantes encuentran que momentos como compartir tips de belleza son espacios de interaprendizaje, validando así las habilidades prácticas y los saberes informales de las estudiantes como conocimiento legítimo; estos <i>tips</i> no solo son funcionales, sino que se enmarcan en los temas de aprendizaje (intercambio de habilidades prácticas) y son el inicio de espacios deseados como el arte (costura, creación de contenido), lo que sugiere que las habilidades prácticas actuales son la base para sus ambiciones creativas futuras.</p> <p>* Las estudiantes demuestran que desean ampliar sus círculos de aprendizaje, ya que al contrastar los grupos de aprendizaje vs. los grupos que desean tener exponen desde sus gustos y habilidades los grupos en los cuales les gustaría verse inmersas. Esto podría aseverar el deseo de las jóvenes por vincular saberes y experiencias en sus vidas que les permita ampliar los límites de su actual aprendizaje. Desean migrar de las amigas/compañeras como única fuente de apoyo a la búsqueda de mentores/expertos que les brinden conocimiento en áreas específicas como orientación vocacional, matemáticas o agronomía.</p>
Por mejorar	<p>* La falta de tiempo completo para la socialización pudo haber limitado la retroalimentación grupal esencial para el fortalecimiento de la red. Aunque los mapas individuales fueron exhaustivos, una mayor discusión habría permitido a las jóvenes confrontar y consolidar sus estrategias para manejar la competencia y la rivalidad, reforzando el ideal de la sororidad.</p> <p>* Me hubiera gustado que se hubiese empleado la ilustración, en algunas ocasiones es profundamente dicente, tanto para expresarlo por parte de las estudiantes, como de parte mía como guía e intérprete. La ilustración, al ser un lenguaje no verbal, es crucial en contextos donde la expresión emocional o la crítica social están contenidas. Su ausencia pudo haber restringido la profundidad de ideas acerca del interaprendizaje deseado, limitando la manifestación de sueños o preocupaciones que son más fáciles de dibujar que de nombrar.</p>
Ideas o acontecimientos interesantes para la investigación	<p>* Algunas de las estudiantes encuentran en sus hogares especialmente en el momento de la cena el lugar ideal para contarse sobre situaciones del diario vivir, en donde se pueden resolver algunos problemas, darse consejos y aprender algo nuevo. Este hallazgo resalta que la familia sigue siendo clave para la resolución de conflictos. El hogar (reuniones familiares, almuerzo, cena) se consolida como el espacio seguro y estructurado donde se transmiten valores, creencias y el apoyo moral y educativo, siendo un contrapeso a la inestabilidad emocional y la crítica que viven en el colegio.</p>

* La mayoría de las estudiantes aluden a que durante todo el día en el colegio están hablando sobre situaciones que están viviendo, entre ellas puede ser de chicos que les gustan o de novios, de situaciones en sus casas, y de las materias en el colegio. Siempre están activas hablando sobre algún tema. El interaprendizaje se da en un flujo oral ininterrumpido donde lo personal/sentimental se mezcla sin transición con lo académico. Esto convierte los descansos y clases en momentos de comunicación. Esta actividad oral constante es la forma en que las jóvenes procesan la información y la validación emocional que buscan, siendo las amigas y compañeras su principal fuente de apoyo emocional y social. Al estar compartiendo con varias estudiantes sucede que como lo manifestaron varias estudiantes: “entre nosotras nos apoyamos, pero a veces no sabemos cómo ayudar sin terminar peleando”.

* Para las estudiantes sería ideal poder contar con espacios en los que se compartan experiencias de vida, en los que personas que hayan pasado por situaciones difíciles o por situaciones que les ha permitido llevar mejores condiciones de vida les pudieran contar a las estudiantes cómo vivieron y afrontaron esos momentos. Esta es la principal demanda de mentores/guías vocacionales, pues las jóvenes no solo buscan conocimiento técnico, sino ejemplos y espejos vivos que les muestren estrategias de afrontamiento para las dificultades que ellas ya han identificado (machismo, discriminación, falta de oportunidades). Los relatos de experiencias de vida son vistos como un motor de inspiración y una herramienta para el autodescubrimiento y la toma de decisiones.

* El escuchar y ofrecer consejos es un arte valioso para las estudiantes, pues sienten que lo mejor de la amistad es precisamente encontrar a la otra persona dispuesta a escucharle con comprensión, siendo empática y en la posibilidad de ofrecerle lo mejor que pueda según su percepción. Generalmente tratan de emplear el bullying como dicen ellas, cuando se quieren decir algo fuerte sin intención de herir. Este punto revela una paradoja en la comunicación femenina, por un lado, valoran profundamente la empatía y la escucha activa, por otro lado, la necesidad de decirse las cosas fuertes sin herir las lleva a usar la categoría peyorativa de *bullying* para referirse a la confrontación asertiva o crítica constructiva. Esto es un mecanismo de defensa que suaviza la crítica por miedo a ser excluidas. Las estudiantes utilizan el humor negro y la burla sobre sus propios 'traumas familiares' (abandono, orfandad) como un mecanismo de defensa y, paradójicamente, como un puente de identificación que permite el desahogo colectivo.

* Las estudiantes aluden a que entre ellas la mejor forma de llevar sus traumas es burlándose de ellos, no tratarlos tan seriamente, sino haciendo comentarios que logran soportar y se vuelven parte de momentos de risa. La risa y la burla son utilizadas como un mecanismo de supervivencia psicológica para minimizar el dolor y generar cohesión grupal frente a vivencias difíciles como la violencia intrafamiliar o el acoso. Si bien ayuda a soportar, también evidencia la ausencia de espacios formales para la gestión emocional profunda.

* Entre las estrategias para mejorar el aprendizaje sobre el ser mujer, una gran cantidad de estudiantes mencionaron la importancia de tratar la salud mental y emocional, contando con el apoyo de especialistas de psicología en el colegio, pues, a veces se sienten incomprendidas en el hogar y con el grupo que tienen de amigas, y no logran tener un equilibrio o estabilidad que les permita estar conectadas con sus actividades diarias y con lo que desean para ellas. La autoestima y el amor propio fueron palabras que irradiaron en el espacio, haciendo énfasis en la necesidad de que las mujeres del colegio trabajen en ello. El deseo de interaprendizaje se enfoca en el autodescubrimiento, amor propio y toma de decisiones. La solución que proponen va más allá de la amistad; demandan una solución institucional (psicólogos) y colectiva (talleres de autoestima) para fortalecer la identidad y el empoderamiento e integridad personal. Las estudiantes legitimaron saberes informales —consejos de autocuidado, prácticas estéticas y reflexiones sobre su cotidianidad— que el entorno académico solía desestimar.

* Las estudiantes incluyeron a tenderos locales y líderes comunitarios entre sus personas clave actuales, y a los vecinos y comunidad local en sus relaciones de interaprendizaje. Este hallazgo es crucial para entender el interaprendizaje rural, pues sugiere que el aprendizaje no se restringe a los círculos de pares o familiares, sino que se extiende a la estructura económica y social de la vereda. Los tenderos y líderes actúan como nodos de información informal y apoyo puntual en

	<p>la vida cotidiana; la comunidad entera más allá del colegio o el hogar es reconocida como un ecosistema de apoyo intergeneracional que transmite saberes prácticos y consejos sobre la vida rural.</p> <p>* Entre los espacios deseados las estudiantes mencionaron lugares tranquilos como parques y áreas verdes para fomentar el aprendizaje reflexivo, esta demanda es una reacción directa al flujo oral ininterrumpido que caracteriza su interaprendizaje actual (el constante hablar sobre todo el día). Las jóvenes están pidiendo un escape al ruido (social y físico) del colegio y la casa para poder procesar y sedimentar el cúmulo de información emocional y académica que reciben. El entorno natural se conceptualiza como un requisito para el aprendizaje reflexivo, esencial para alcanzar su meta de autodescubrimiento y crecimiento personal. La combinación entre sus saberes tradicionales y sus nuevas aspiraciones de liderazgo genera una tensión creativa que las legitima como voceras de su comunidad y protectoras de la tierra.</p> <p>* Entre sus espacios y momentos actuales las estudiantes utilizan cartas o mensajes en redes sociales para mantener contacto con personas importantes, además, desean ámbitos virtuales y la creación de una página web o plataforma digital como propuesta de fortalecimiento de sus redes de interaprendizaje. Las jóvenes utilizan lo virtual no solo como entretenimiento, sino como una herramienta estratégica para la sostenibilidad de sus redes de interaprendizaje. En el contexto rural, la tecnología se convierte en un puente que les permite mantener lazos de apoyo con mentores o amigas que ya migraron a la ciudad. Esto garantiza que sus relaciones de alta confianza puedan sobrevivir a la barrera geográfica, anticipando el uso de plataformas para la mentoría especializada.</p> <p>* Entre los temas de aprendizaje deseados las estudiantes incluyeron la reflexión sobre temas de protección ambiental y bienestar colectivo y proyectos de emprendimiento que tocan la sostenibilidad. Este hallazgo demuestra que su ambición de superación personal y profesional está directamente ligada a una conciencia colectiva y territorial. El interaprendizaje deseado tiene un fuerte componente de responsabilidad social y ambiental. Las estudiantes ven su futuro no solo una realización individual sino una forma de aplicar sus conocimientos para generar un impacto positivo y sostenible en el medio rural que las rodea, ligando el crecimiento personal al empoderamiento comunitario.</p> <p>* Las estudiantes propusieron realizar reuniones o talleres donde se incluyan charlas temáticas y debates, fomentando la participación activa y un entorno donde puedan expresar desacuerdos o inquietudes. Esta propuesta es el intento de las jóvenes por formalizar una asertividad y gestión del conflicto que no logran resolver de manera espontánea la contradicción entre el arte de escuchar y el bullying afectivo. Ellas entienden que el interaprendizaje debe ser un espacio seguro para el debate y la confrontación saludable, así que buscan una estructura terapéutica y pedagógica, como la charla temática y el debate facilitado que les enseñe a expresar desacuerdos sin poner en riesgo el vínculo de amistad, mitigando así el patrón de agresión y exclusión. Se encaminan hacia la autorregulación y el reconocimiento de su propia agencia dentro de las dinámicas grupales.</p> <p>* La respuesta a la pregunta sobre cómo fortalecer la red de apoyo no se limitó a lo emocional o académico, sino que demandaron clases de liderazgo, derechos de las mujeres, empleabilidad y protección ambiental como herramientas para enfrentar las desigualdades del territorio. Las jóvenes tienen una clara conciencia de que los desafíos que enfrentan en su comunidad rural (machismo, discriminación, desigualdad de género no se resuelven únicamente con el amor propio que tanto anhelan, la red de interaprendizaje deseada se politiza: buscan una formación estructurada y técnica que las equipe con herramientas para el activismo, la defensa de sus derechos y la autosuficiencia económica, transformando así el apoyo emocional en una estrategia de acción colectiva que impacte su contexto.</p>
--	--

Apéndice E

Taller 3: Relatos Autobiográficos

Relatos Autobiográficos: Reconocimiento y Reflexión sobre el Ser Mujer Rural	
Objetivo de investigación y del taller	Reforzar el reconocimiento que tienen las jóvenes sobre sí mismas y lo que les ha permitido recrearse como la mujer que son hoy en día, a través de la escritura de relatos autobiográficos.
Participantes	Estudiantes mujeres de 6° a 11°
Contexto	Institución Educativa Departamental Rural Talauta (El Peñón, Cundinamarca) que participan en la clase de Lengua Castellana

Momento / Duración	Descripción/Actividades	Resultado esperado
1. Introducción al relato autobiográfico / 30 minutos	* Se explicó la importancia de escribir sobre su vida para reflexionar sobre sus experiencias, valores y creencias. Se les brindó una guía con preguntas orientadas sobre su niñez, juventud y ser mujer rural.	* Las estudiantes comprenden la importancia de narrar su historia como herramienta para fortalecer su identidad y valorar su contexto como mujeres rurales.
2. Escritura del relato autobiográfico / 2 horas y tiempo en casa	* Cada estudiante escribió sobre sus recuerdos significativos, valores transmitidos por sus familias y cómo perciben su identidad como mujeres rurales. La actividad se desarrolló en un ambiente tranquilo y seguro.	* Las estudiantes producen relatos autobiográficos reflexivos, aunque el proceso resultó emocionalmente difícil para algunas debido a experiencias dolorosas que emergieron al escribir.
3. Reflexión grupal / 30 minutos	Se invitó a las estudiantes a compartir voluntariamente extractos de sus relaciones, reflexionando sobre las similitudes y diferencias en sus experiencias.	* Aunque pocas estudiantes quisieron compartir sus relaciones, se generó un espacio de empatía y comprensión en el grupo. Algunos participantes se sintieron aliviadas al expresar sus vivencias.

Conclusiones del desarrollo de la escritura del relato autobiográfico	
Aciertos	<p>* El ejercicio permitió a las estudiantes reconocer el impacto constitutivo del entorno rural en su desarrollo personal. A través de la escritura autobiográfica, se legitimaron los aprendizajes vinculados al trabajo en el campo, el apoyo familiar y los valores comunitarios como un capital de conocimiento ines. Este reconocimiento refuerza el interaprendizaje, al validar que sus propias experiencias (ej. el trabajo de E3G11 con sus vacas y cultivos, o la labor de la madre de Karen desde las 4 a.m.) son la fuente primaria de su fuerza y autonomía, cimentando una identidad que es orgullosamente rural y empoderada.</p> <p>* La metodología obligó a las jóvenes a detenerse y reflexionar sobre el camino recorrido, transformando sus vivencias en una narrativa de superación. El relato autobiográfico les permitió identificar activamente cómo las experiencias, incluso las más difíciles (el duelo de Karol, la violencia presenciada por Nataly), las han moldeado como mujeres resilientes y conectadas con su comunidad. Esta reflexión activa es un paso esencial para el empoderamiento, ya que convierte el dolor pasado en una fuente de capital psicológico disponible para el presente y el futuro.</p> <p>* Los relatos evidenciaron un profundo sentido de pertenencia hacia sus familias, el</p>

	<p>entorno natural y las dinámicas de la vida rural. La familia surgió como el pilar central (ej. los cuentos del padre de Karen, las palabras del abuelo de Nataly), siendo la primera fuente de interaprendizaje, valores y apoyo emocional. Esta fuerte conexión con el entorno valida la necesidad de diseñar estrategias de convivencia y apoyo que no aisle a la joven, sino que la anclen aún más a su territorio, reconociendo el capital social preexistente en la comunidad.</p>
Por mejorar	<p>* El hecho de que la actividad haya implicado "revivir momentos difíciles" (ej. la peritonitis de Nataly, la muerte de los abuelos de Karol) es una ratificación empírica de la necesidad urgente de la estrategia de Apoyo Psicosocial. La investigación debe concluir que, en un contexto de vulnerabilidad emocional, la presencia de un apoyo clínico especializado no es opcional, sino un requisito metodológico para garantizar la seguridad emocional de las estudiantes. El taller demostró que la comunicación del trauma debe ser mediada y contenida para evitar la revictimización.</p> <p>* La resistencia a compartir las experiencias íntimas confirma la existencia de una barrera de vulnerabilidad y el temor a ser juzgadas. Se registra de manera recurrente la figura del padre como eje de autoridad incuestionable: <i>'en mi casa se hace lo que el papá diga, y uno de mujer tiene que ayudar en todo sin poner mala cara'</i>. La obediencia se asume no como valor, sino como mecanismo de evitación de conflictos. Esto exige que la metodología, antes de solicitar la comunicación abierta, incorpore dinámicas previas de confianza que permitan a las estudiantes sentirse seguras y libres del temor al juicio. Estas dinámicas son fundamentales para el interaprendizaje y la convivencia, pues son el entrenamiento necesario para que el grupo perciba la vulnerabilidad no como debilidad, sino como un acto de cohesión.</p> <p>* La baja participación en la socialización final sugiere que el formato de escritura seguida de la lectura pública no fue inclusivo para todas las estudiantes, especialmente para aquellas que se sintieron inhibidas o no confiaron en la seguridad del espacio. Es crucial concluir que la promoción del interaprendizaje y la comunicación debe incorporar múltiples estrategias de expresión (visual, artística, simbólica, grupal) que aseguren la representatividad de todas las voces, capturando la riqueza de las experiencias sin forzar la exposición.</p>
Ideas o acontecimientos interesantes para la investigación	<p>* El surgimiento de historias de superación personal y fortaleza frente a adversidades (violencia, pérdida, desafíos económicos) es el fundamento narrativo del empoderamiento. La escritura confirmó que la resiliencia no es un rasgo pasivo, sino una respuesta activa y aprendida a un entorno desafiante. Este hallazgo valida la necesidad de la Fusión Estratégica (cuidado emocional + debate político) para que esta resiliencia innata se transforme en una capacidad de acción social y política.</p> <p>* Las estudiantes valoraron explícitamente habilidades desarrolladas en su contexto rural, como la independencia económica ("tengo 2 vacas propias y un cultivo por mis propios méritos" - E3G11), el trabajo en equipo y la capacidad para enfrentar tensiones. Esto permite interpretar que las jóvenes tienen un claro sentido de su autonomía financiera. Este hallazgo exige que el interaprendizaje y la mentoría se enfoquen en proveer las herramientas técnicas y profesionales necesarias para escalar este conocimiento rural (siembra, ganadería) a un nivel de empoderamiento económico que les permita trascender la "burbuja de cristal" escolar. Las estudiantes narran su cotidianidad ligada al servicio doméstico obligatorio: <i>'una como mujer siempre tiene que estar pendiente de la casa y de ayudar a la mamá'</i>. Se alude a que el interaprendizaje en el hogar está centrado en la anulación del tiempo propio en favor del bienestar de los hermanos y el padre.</p> <p>* La manifestación explícita del deseo de convertirse en agentes de cambio dentro de sus comunidades es el hallazgo que une la reflexión personal con la acción colectiva. Este deseo valida la urgencia de formalizar el Semillero de Mentores y el Club de Debate. Las jóvenes entienden que el empoderamiento es un deber social y no solo un beneficio personal, utilizando las lecciones aprendidas en sus contextos familiares y rurales como la</p>

	<p>base ética para el liderazgo en la comunidad.</p> <p>* La familia surgió consistentemente como el pilar central y la primera red de interaprendizaje, siendo la fuente de aprendizajes, valores y apoyo emocional. Es en la familia donde se transmiten los valores de esfuerzo, la conexión con la tierra y la vocación. Este hallazgo valida la estrategia de Mentoría Talauta al reconocer que el interaprendizaje debe ser una extensión formal de este modelo exitoso, enfocada en transferir no solo conocimientos académicos, sino también la ética y la práctica de vida que han cimentado su identidad.</p> <p>* Los relatos evidencian una conciencia crítica sobre la diferencia entre la protección del hogar y la crudeza del mundo exterior (ej. E3G11: "Es importante que empecemos a ver el mundo afuera de la burbuja de cristal... ya que lo que nos espera afuera es tratar de sobrevivir en un mundo en el que si uno no tiene mucho dinero no es nadie"). Este hallazgo es fundamental: las jóvenes no son ingenuas; conocen la realidad de la precariedad económica. Esta conciencia crítica valida la urgencia de la estrategia de Mentoría Talauta, pues la ven como la herramienta para adquirir el capital social y técnico que les permitirá asegurar su autonomía financiera y salir adelante por "sus propios méritos" y de "aprender aspectos que sirvan para la vida" (E3G11).</p> <p>* En sus escritos, las jóvenes narran que el colegio es un lugar de 'doble vida': una académica donde cumplen deberes, y una social (en los pasillos) donde realmente se sienten ellas mismas. Existe un reclamo implícito por espacios escolares donde se pueda hablar de lo que significa ser mujer en el campo sin ser juzgadas.</p> <p>* Una de las estudiantes E12G10 mencionaba: "A veces no alcanzo a terminar la tarea porque me toca llegar a hacer el almuerzo o cuidar a mis hermanos mientras mis papás están en la finca. Siento que mi tiempo no es mío".</p> <p>* La vida rural, si bien limita el ocio urbano ("acá en lo rural no es tanto así uno como joven no tiene muchas opciones de adonde salir" - Karen), provee un espacio de sanación ambiental. La calma y la belleza de la naturaleza (ej. los "hermosos atardeceres" - Karen) actúan como un mecanismo de afrontamiento y un regulador emocional después del arduo trabajo. Esta conexión directa entre bienestar emocional y entorno natural justifica plenamente la propuesta de las estudiantes de usar zonas verdes y tranquilas para las sesiones de reflexión y apoyo psicosocial.</p> <p>* El esfuerzo de narrar una vida marcada por el trabajo y la adversidad (ej. Karen caminando 45 minutos a el colegio con 9 años) es, en sí mismo, un acto de empoderamiento. Aparece el concepto de 'fuerza' no como empoderamiento, sino como resistencia ante la precariedad: <i>'la mujer rural busca soluciones porque no le queda de otra'</i>. La fortaleza se hereda como una herramienta para soportar entornos de carencia y silencio.</p> <p>La escritura autobiográfica permite a las estudiantes tomar el control de su narrativa y afirmar su voluntad de superación (ej. E3G11: "la mujer rural busca soluciones, es fuerte mentalmente y físicamente y busca la forma de salir adelante"). Esto confirma que la escritura es una herramienta poderosa para el reconocimiento personal, esencial para construir la autoestima que sustenta el empoderamiento colectivo.</p>
--	---

Apéndice E.1

Relato autobiográfico de la estudiante E3G11

Autobiografía

Nombre: Paula Andrea Pulido Guerrero

Nací el 01 de agosto de 2008 en el municipio de el peñón Cundinamarca. Mis padres son nativos de este municipio. Mi padre se llama Ceferino Pulido y se dedica a la agricultura y mi madre es Rubiela Guerrero y es ama de casa, somos cuatro hermanas y un hermano, de las cuales yo soy la tercera. Crecí en mi pequeña vereda El rodeo. Los estudios primarios los realice en la escuela rural El rodeo.

Por otro lado, me identifico como mujer rural, es decir, soy una mujer criada y desarrollada como persona del campo. Quiero resaltar que en el entorno en el que crecí siempre me enseñaron a nunca darme por vencida, a luchar por mis objetivos, a superar obstáculos y creo que eso es la mujer Rural, la mujer rural busca opciones y no se queda en lo simple o en lo que se pudo, no, la mujer rural busca soluciones, es fuerte mentalmente y físicamente y busca la forma de salir adelante

Desde muy pequeña mis padres me inculcaron el amor a el campo y lo que se hace en el, por ejemplo, mi padre es agricultor y él me ha enseñado lo duro que es estar bajo el fuerte sol de las 12:30 am sembrando plantas, limpiándolas o cosechándolas. El también es ganadero, no de los que tienen muchas cabezas de ganado, si no de el que tiene pocas, pero las sabe cuidar. Creo que es gracias a mi padre que no me he vuelto una muchacha débil, de las que solo se la quieren pasar durmiendo y no hacer nada, de las que ni un plato pueden lavar.

Mi madre también ha sido un apoyo muy importante en mi desarrollo como persona y como mujer rural puesto que me ha enseñado a no rendirme, a no dejarme humillar de nadie, a buscar oportunidades. Me ha dado consejos, me ha enseñado a cocinar, a lavar, a hacer los oficios cotidianos de la casa. También me

ha contado sus experiencias siendo mujer rural y es por eso tal vez que me motivo más y más para seguir adelante siempre.

Por otro lado, la comunidad ha sido una pieza importante para desarrollarme en el contexto rural, la comunidad en la que me encuentro es acogedora, generosa, graciosa, y amable, unos más que otros, pero eso le enseña a uno que como hay personas buena gente, también existen las que no son tan buena gente y pues uno se va acostumbrado y va teniendo un panorama de lo que le espera a uno después de salir de el colegio y tratar de salir adelante solo.

Es importante que empecemos a ver el mundo afuera de la burbuja de cristal en la que por el momento nos tienen nuestros padres, y más que todo por ser mujer rural ya que lo que nos espera afuera es tratar de sobrevivir en un mundo en el que si uno no tiene mucho dinero no es nadie. Esa es la triste realidad de hoy en día.

Como dije anteriormente me crié en una familia agricultora y un tanto ganadera, gracias a los saberes aprendidos tengo 2 vacas propias y he sacado un cultivo de yuca y maíz adelante por mis propios méritos, es algo de lo que me siento muy orgullosa, también he aprendido a valerme por mi misma, es decir, a no recurrir a mis padres en el aspecto económico, si no que yo misma trabajo y tengo mi propio dinero, una que otra vez es necesario tener la ayuda de mis padres, pero sin embargo no suelo recurrir mucho a ellos, siento que han hecho mucho por mí al enseñarme las cosas de la vida.

Actualmente estoy en el grado 11 y es una linda experiencia finalizar mis estudios de bachillerato y empezar una nueva etapa en la que tengo que seguir luchando por mis metas, mis objetivos y por ser mejor mujer cada día.

Apéndice E.2

Relato autobiográfico de la estudiante E4G11

ÉCRITO AUTOBIOGRÁFICO

Mi nombre es Karen Sofia Duarte, mi infancia, fue una de una de las mejores épocas donde vivía cómodamente sin preocuparme de la vida, rodeada de grandiosas personas como lo son mis padres, mis hermanas y amigos, donde nos reuníamos en una pequeña casita hecha de madera, a que mi papa nos contara esas historias viejas y emocionantes que con tan solo escuchar el inicio nos llenaba de incertidumbre, y pensar que nos las pasábamos todas las tardes es familia compartiendo momentos inolvidables es algo que me llena de mucha satisfacción y claro esta sin olvidarme de mi mamá esa mujer guerrera que se levantaba todos los días a las 4 de mañana para tenerle el desayuno a mi papa para que el pudiese ir al trabajo con el estómago lleno, y después de eso ponerse a alimentar a todos los animales que no era cosa sencilla ya que habian vacas, pollos, patos etc... pero para mi mama no era gran trabajo ya que ella sabia del esfuerzo que hacia mi papa para traer el pan de cada día y ella no se podía quedar atrás, sino que también dar de su parte.

Y uno como hija debía por lo menos ayudar ya que en las zonas rurales a uno de niña o niño no es mal visto que trabaje, claro solo en las pequeñas cosas sin excederse por supuesto, pero avian cosas muy positivas como por ejemplo en algunas tardes si te asomabas a la montaña te podias encontrar unos hermosos atardeceres mezclados de los colores rojo vivo y azul cielo dándonos una calma, que después de un arduo día de trabajo no le caía nada mal a nadie.

Mucho mas adelante cuando mi hermana y yo nos encontrábamos en 4 y prescolar nos tocaba ir desde la finca que quedaba mas o menos a unos 45 minutos de la escuela era difícil pero que más podía hacer uno sino esforzarse par poder alcanzar un sueño, el sueño de una niña de 9 años el cual era poder

crecer lo mas pronto docible y poder darles todas las cosas que necesitasen mis padres.

Por otra parte tenemos mi adolescencia una etapa llena de desafíos donde empieza uno como joven a querer salir de la casa, querer experimentar nuevas cosas pero claro esta no quería ser la típica chica rebelde que desobedece a sus padres, luego la castigan y así por acá en lo rural no es tanto así uno como joven no tiene muchas opciones de adonde salir en cambio en la ciudad la cosa cambia haya se creen con el derecho de moverse a cualquier lugar sin tener cuidado y eso es algo que deja una clara diferencia entre lo rural y lo urbano

Apéndice E.3

Relato autobiográfico de la estudiante E5G11

Autobiografía

Mi nombre es Karol Alejandra Paez Mendez nací el 12 de Julio del 2008 a las 8 de la mañana en el municipio de Pacho Cundinamarca, mis padres son: Alcira Mendez y Alejandro Paez, toda la vida e vivido en el municipio de El peñón Cundinamarca específicamente en la Vereda El Rodeo.

Mi niñez fue muy bonita pues tuve la suerte de tener presentes a mis abuelos con los cuales recuerdo que compartí momentos muy felices pues mis abuelos tanto paternos como maternos vivían cerca de donde vivimos pienso que nunca me faltó el cariño que brindan los abuelos pues recuerdo momentos en los cuales mi abuelo materno me enseñaba a montar a caballo, cuando me traía mi paquete de galletas cuando llegaba del pueblo cuando con mi abuelita paterna una vez me dijo que fuera y le echara encima un gato pequeño a mi abuelo solo para que yo hiciera picardías digo que mi mayor tesoro fueron y son los momentos que viví con ellos.

En el año 2012 entre a la escuela fue muy difícil para mí pues me costó un montón separarme de mis papas ya que los primeros días me daba mucho miedo quedarme en ella y no hacia sino llorar cuando me llevaban pues creo que no estaba acostumbrada a separarme de mis papas y a relacionarme con más niños ya después me fue acostumbrando y mis primas me hacían compañía y me cuidaban toda la vida me he considerado una niña muy entregada al estudio pues en la escuela siempre ocupe los primeros puestos y todos los años recibía menciones de honor por excelencia académica.

Recuerdo que en la escuela jugábamos con los demás niños, aunque la mayoría eran primos, mi mamá siempre me acompañaba hasta la escuela o a veces mi papa iba a llevarme y ya a la salida regresaba con los demás niños y jugábamos por la carretera tengo presente un día que me tocaba ir a estudiar y mis papas estaban ocupados y me toco alistarme en la casa de mis abuelos que queda a un mas cerquita a la escuela y a mí siempre me peinaban para ir a la escuela y

esa vez mi abuelita me peino me hizo una trenza y mi abuelo me llevo hasta la carretera principal donde estaban mis demás compañeros y me fui con ellos.

Mi primera comunión fue muy especial pues estuvieron mis tíos, primos, abuelos, padrinos era bonito saber que ellos vinieron desde Bogotá a estar conmigo en ese día vino una tía que no había vuelto desde que fue mi bautismo, tiempo después vino mi madrina de Estados Unidos a visitarme que no volvía desde también mi bautizo me acuerdo que me trajo muchos regalos y esa vez se reunió toda la familia de mi papa.

Cuando entre al colegio me dio un poco de miedo pues habían muchos niños a diferencia que en la escuela, al principio me la pasaba solo con mis compañeras de la escuela pero a medida que transcurrían los años hice mas amigos con los cuales e vivido muchos momentos significativos, cuando estábamos en sexto éramos como 40 y nos dividieron en 2 grupos yo quede separada de una amiga con la que me la pasaba y pues en mi grupo quedo una compañera que venia desde la escuela conmigo entonces no la pasábamos juntas y en los trabajos que tocaba hacer en equipo siempre me hacía con ella.

Después llevo la pandemia cuando hacíamos los trabajos virtuales la verdad no me afecto mucho porque siempre me ha gustado estar en la casa, pero pues para hacer los trabajos era más difícil la señal era muy mala y para enviarlos era complicado, pero como dije anteriormente siempre me esforzaba demasiado para hacerlos, gracias a Dios en mi familia el COVID no causo muertes si hubo familiares que se enfermaron, pero se recuperaron con el paso de los días. Después regresamos a la presencialidad y un poco de tiempo después nos volvieron a juntar a los 2 cursos y me volví a juntar con mis compañeras.

Anexo E.4

Relato autobiográfico de la estudiante E6G11

Mi autobiografía

Mi nombre es Nalaly Peña, nací el 16 de octubre de 2008, un día maravilloso para formar parte de este mundo tan incierto y complejo. Mi familia dice que soy una bendición después del fallecimiento de mi hermano mayor.

Fui creciendo en una familia disfuncional donde mi papa prefería salir de fiesta casi todos los días, casi siempre golpeaba a mi mamá y la insultaba con palabras hirientes, yo trataba de defender a mi mamá de la violencia que vivía por infortunio de mi padre, pero no podía hacer nada porque todavía era muy pequeña. Poco tiempo después mi abuelita nos trasladó a mi hermana y a mí al campo.

Al principio me sentía mal pero después aprendí a cuidar las plantas y los animales, desde su protección para que crezcan sanos y saludables, hasta su producción que requiere demasiada atención.

Cuando tenía cuatro años de edad asistí por primera vez en mi vida a la escuela, mi abuelita solo me llevo unos cuantos días porque no deseaba que fuera dependiente de ella todo el tiempo... recuerdo que quienes me recogían por las mañanas eran los estudiantes más grandes, ellos prometieron llevarme y traerme de casa todos los días.

Yo era una niña llevada de su parecer y siempre me las arreglaba para huir de ellos y llegar sola a casa, estos los enfurecía tanto que prometieron no hacerse cargo de mí nunca más

Amaba dibujar, allí mostraba como había sido mi fin de semana, cada cosa que hacia la plasmaba en mi cuaderno y se la mostraba a la profesora Ofelia, mi profe de primaria.

Recuerdo que en unas vacaciones vino toda la familia de mi abuelito y nos acompañaron en navidad, comíamos tantas cosas; desde las frutas que cosechábamos en la finca hasta las golosinas que comprábamos en Bogotá.

Me emocionaba ir al río en el verano, era tan emocionante sumergirme en el agua, me sentía una con la naturaleza. El agua permanecía helada pero aun así podía sentir la calidez que el agua me brindaba.

Empecé a desarrollar una conexión muy profunda con la naturaleza, en ese tiempo plantaba tantos árboles como me fueran posible. Pensaba que con lo que hacia el planeta no estaría enfermo nunca más.]

Cuando comencé a escribir plasmaba historias fantásticas, desde luego, eran fantásticas en mi opinión, pero mi profesora decía que mis historias no tenían sentido, pero no les preste demasiada importancia a sus palabras.

En los siguientes años me dedique a escribir y le contaba todas mis historias a mi hermana quien tenía problemas con el sueño, le temía a la oscuridad y mis historias la tranquilizaban un poco.

Inicié la secundaria en el año 2019, un tiempo muy difícil para mí. Ese año mi vida dio un giro de 180 grados, era complicado acostumbrarse al ambiente hostil de la secundaria, pero justo en esos años aprendí a ser una niña fuerte que no se rinde ante las adversidades.

Recuerdo cada vez que me sentía mal por las críticas de las personas, solo era una pequeña en un mundo desconocido, pero pronto me las arreglaba para no sentirme tan mal.

En el año 2020 la pandemia se hizo presente en la humanidad y con ella muchos temores... las noticias no eran para nada alentadoras y cada día los medios de comunicación se encargaban de transmitir las malas noticias. Poco tiempo después cerraron el colegio y con esta clausura se dio la bienvenida a un estudio a distancia.

La pandemia no fue tan mala para mí, aprendí a conservar la calma. También sane heridas que necesitaba que sanaran sin dejar cicatriz. Este tiempo fue muy útil para perdonar a quienes me habían lastimado y olvidar todo el daño que me hicieron sentir.

En esa época cuide muchas plantas gracias a las instrucciones de mis abuelitos, era emocionante cada cosecha que obteníamos del campo, no siempre eran valoradas con el precio justo, pero si podíamos disfrutar de muchas frutas.

Recuerdo cuando tomaba cuanta fruta encontrara, comía tantas que al final me dolía el estómago. Cuidábamos una finca que quedaba cerca al pueblo. El camino no siempre era apremiante, los días de lluvia dificultaban el ingreso a la finca, pero en el tiempo de verano era tan satisfactorio sumergirme en el agua.

Cuando estábamos en la cosecha de café siempre le pedía a mi hermana que visitáramos la quebrada a las cinco de la tarde, mi abuelita no dudaba en advertirnos sobre los peligros del agua y que no era conveniente ir solas a esa hora del día, así que íbamos al medio día con mi abuelita.

En el año 2021 ingresamos al colegio nuevamente, recuerdo como me sentía al volver al colegio después de un largo tiempo de incertidumbre.

Considero que el año 2022 fue maravilloso, obtuve muchos logros y pude vivir experiencias que si me las preguntas ahora no dudaría un momento en decirte que no me arrepiento de nada.

Aún recuerdo las palabras de mi abuelito cuando se sentaba a hablar conmigo acerca de mi futuro y de lo quería hacer "no hagas nada que no quieras hacer, busca algo que te apasione y te haga sentir completa" esas palabras cambiaron mi perspectiva y me inspiraron tanto a perseguir mis sueños y todo eso que me hace feliz.

Uno de los momentos mas felices fue cuando nació mi hermanita en el 2020 pues siempre había sido hija única y aunque tenía todo el cariño de mi familia me hacía falta con quien jugar fue un proceso muy bonito pues comencé a insistirles a mis papas que quería una hermanita y pues un día me dijeron que mi sueño se iba a hacer realidad y fue un día muy feliz toda mi familia estaba muy emocionada y a la espera de la llegada de mi hermanita y el 11 de enero del 2020 nació recuerdo que esa noche yo me quede en la casa con mis abuelos y en la mañana nos dijeron que ya había nacido.

Toda mi vida crecí rodeada de animales mi animal preferido son los caballos, pues mi abuelo materno me heredo el gusto por montar a caballo, el me fue el que me enseñó a montar en la fica siempre a habido ganado primero de mi abuelo y después mi papa también comenzó a manejar el ganado de mi abuelo pues el ya no podía y a mi papa mi abuelo le inculco el gusto por el ganado, mi abuelo me regalaba novillos o terneros cuando yo estaba pequeña, mi pasatiempo preferido era cuando venían a vacunar el ganado y mi abuelo y mi papa me llevaban a ayudar a sacar el ganado para el corral pues mi abuelo se iba en un caballo y yo en el otro esos momentos me hacían muy feliz.

El año 2023 marco mi vida rotundamente pues falleció mi abuelo materno que yo quería mucho, sufrí demasiado, aunque sabía que eso podía pasar fue muy duro vivirlo pues estaba muy apegada a él, fue difícil asimilarlo en ese momento pues uno intenta buscar una respuesta para el dolor que uno siente e ese momento, pero pues con el paso del tiempo uno mismo va entendiendo más claro las cosas, pero pienso que la muerte de mis abuelos han sido los momentos mas duros que e vivido en mi vida.

Mis 15 años fueron felices y a la vez tristes porque fue unos meses después de la muerte de mi abuelo yo no quería fiesta ni nada, no quería celebrarlos, pero pues mi familia me organizo una reunión familiar fue mas de lo que esperaba algo lo que dejo muy marcada fue que mi abuelo tiempo atrás me había delegado una ternera por regalo de mis 15 años fue muy difícil asimilar esa fecha sin estar el presente y siempre me imagine como hubiera sido el hubiera estado.

En la actualidad estoy en grado Undécimo tengo 16 años estoy a punto de graduarme haciéndome preguntas sobre mi futuro, aunque ya tengo decidido que quiero cuesta un poco aceptar que nos toca separarnos de nuestros compañeros y amigos para enfrentarnos ahora si realmente a la vida, comenzar una nueva etapa en la cual ya nos toca comenzar a tomar las riendas de nuestra vida.

Ser mujer rural nos permite tener las herramientas para afrontar diferentes situaciones, pues una mujer rural se enfrenta a las diferentes situaciones que se presentan en la vida cotidiana, también cada una de nosotras adquiere muchos conocimientos respecto al campo y eso de igual manera hace que la mujer se haga de una fuerza propia que le proporciona una gran ventaja que le servirá para toda su vida convirtiéndolas en líderes y modelos a seguir en su comunidad

Apéndice F

Taller 4: Estrategias de Comunicación e Interaprendizaje sobre el Ser Mujer Rural

Nombre del Taller: Estrategias de Comunicación e Interaprendizaje sobre el ser mujer rural	
Objetivo de investigación y del taller	Diseñar una estrategia que fomente la comunicación y el interaprendizaje sobre el ser mujer rural en el colegio.
Participantes	Estudiantes mujeres de 6° a 11°
Contexto	Institución Educativa Departamental Rural Talauta (El Peñón, Cundinamarca) que participan en la clase de Lengua Castellana

Momento / Duración	Descripción/Actividades	Resultado esperado
1. Introducción /Explicación	Se explicó a las estudiantes que a partir de lo visto en el Taller sobre Las prácticas de interaprendizaje se llegó el momento de pensar en la posibilidad de diseñar una estrategia para ejecutar en el colegio en donde se pudiera fomentar la comunicación y las prácticas sobre el ser mujer rural.	* Las estudiantes retomaran sus apuntes sobre las relaciones de interaprendizaje que quisieran tener y a partir de ellas construir en conjunto la propuesta con posibilidad de aplicar en el colegio.
2. Diseño de una estrategia que promueva la comunicación y el interaprendizaje sobre el ser mujer rural en el colegio.	<p>*Las estudiantes se organizarán en grupos pequeños para diseñar la estrategia que fomente la comunicación y el interaprendizaje sobre el ser mujer rural en el colegio, centrándose en la creación de un entorno de apoyo, reflexión y crecimiento colectivo.</p> <p>*Para la estrategia tendrán en cuenta los siguientes elementos:</p> <p>1. Objetivo de la estrategia (¿qué queremos lograr con esta estrategia?).</p> <p>2. Creación de actividades específicas. Plantear una serie de actividades o espacios que podrían contribuir al objetivo, y, que promuevan el diálogo, la comunicación y el aprendizaje. (por ejemplo: círculos de diálogo, club de lectura, jornadas de intercambio de experiencias, juegos de rol, entre otros).</p> <p>3. Espacios y duración. Dentro del cronograma institucional en qué momento sería ideal aplicar la estrategia: en alguna clase en particular, al inicio de la jornada académica, en un mes en especial. Y, cuánto tiempo durará la estrategia.</p> <p>4. Identificación de recursos y apoyo necesario. Materiales de apoyo, y posibles facilitares o aliados.</p>	<p>*A partir de lo anteriormente aprendido y socializado, se espera que las estudiantes se sintieran en la capacidad de pensar una estrategia colectiva que les permita crear entornos en su colegio de crecimiento colectivo.</p> <p>* Se espera que con el diseño de la estrategia las estudiantes consideren que al ser parte de un lugar se está también en el deber y derecho de impulsar ideas que atiendan a las necesidades de sus integrantes.</p> <p>* Pensar en el diálogo como eje articulador para propiciar encuentros de reflexión y aprendizaje sobre el ser mujer. Además de considerarlos necesarios para reconocerse en las demás mujeres, creando lazos de conexión y apoyo.</p>
3. Socialización de la estrategia	Cada grupo de estudiantes pasaba al frente de su curso, y apoyados de sus apuntes explicaban la estrategia sugerida.	* Recibir aportes y dudas de sus demás compañeras.
Conclusiones del desarrollo del Taller		
Aciertos	* La estructura secuencial del taller facilitó la transición del concepto teórico de interaprendizaje a la práctica vivencial. Al vincularlo con sus experiencias cotidianas—	

	<p>desde el intercambio de <i>tips</i> de belleza en el que hablaban sobre cómo cuidar su cabello, sus uñas, el porte del uniforme, trucos de belleza en el rostro, mascarillas para la caída del cabello, remedios caseros, hasta la resolución de conflictos durante la cena familiar—se logró la legitimación de los saberes informales de las estudiantes. Este proceso fue crucial para el empoderamiento, ya que les permitió reconocerse a sí mismas y a sus pares como productoras de conocimiento válido. Esta base de reconocimiento mutuo es el punto de partida indispensable para proyectar soluciones que promuevan un crecimiento personal y convivencial pertinente a su realidad.</p> <p>* El Taller impulsó a las estudiantes a migrar de la mera aspiración (el deseo abstracto) a la propuesta ejecutable (el diseño de estrategias con recursos y objetivos claros). Al abordar temas sensibles como la autoestima, la salud mental y la mentoría, las jóvenes demostraron un alto compromiso propositivo. Se reconocieron como agentes de cambio con el derecho y el deber de impulsar ideas que aborden las necesidades estructurales de su comunidad educativa. Este acto de diseño de estrategias es un acto de empoderamiento cívico, que transforma sus necesidades sentidas en un mandato de acción dirigido a las autoridades escolares y comunitarias.</p> <p>* Los ejercicios grupales de diseño de estrategias funcionaron como un mecanismo de ensayo de la sororidad y un entrenamiento fundamental para la convivencia. Al exigir la construcción colectiva de las estrategias, el taller promovió activamente la práctica de asertividad y la integración de ideas, funcionando como un contrapeso a las dinámicas de competencia y conflicto observadas en sus relaciones cotidianas. Esto sugiere que el diálogo mediado y estructurado se concibe como una herramienta esencial para la creación de redes de apoyo más sólidas y para la estabilización de los vínculos entre pares.</p>
Por mejorar	<p>* Materiales de apoyo visual, como la ilustración, limitó la capacidad de las estudiantes para comunicar y procesar ideas complejas o emocionalmente cargadas. Para la joven rural, la expresión de traumas o conflictos internos que son difíciles de nombrar verbalmente resulta más segura a través de medios simbólicos. La ausencia de estas herramientas pudo haber sesgado el análisis hacia las respuestas más superficiales o verbales, impidiendo la expresión plena de las barreras que dificultan la convivencia y la confianza necesaria para el interaprendizaje.</p> <p>*La limitación de tiempo para la socialización y el debate grupal impidió una discusión exhaustiva y la retroalimentación completa de las propuestas. Esto conlleva el riesgo de que las estrategias finales no hayan logrado un consenso total y profundo, lo cual es un factor que puede minimizar la participación de las voces más tímidas o menos dominantes. Esta restricción afectó la oportunidad de fortalecer la cohesión grupal mediante la validación colectiva, un paso indispensable para que el apoyo mutuo se perciba como un compromiso de toda la comunidad de pares.</p>
Ideas o acontecimientos interesantes para la investigación	<p>* El hallazgo de que las estudiantes de grado 11 propusieran un semillero de estudiantes mentores es la conclusión más avanzada sobre el liderazgo autogestionado. Este modelo formaliza el apoyo intergeneracional, transformando la experiencia de las mayores en un capital social que se queda en la institución. Reconocen que el camino de la juventud trae inestabilidad e inquietudes (un problema de comunicación y apoyo) y proponen una solución que garantiza la sostenibilidad del interaprendizaje, asegurando que el empoderamiento se convierta en un legado institucional. Proponiendo ser ejemplo para las más pequeñas.</p> <p>* Las estrategias diseñadas son un mandato claro que exige la intervención especializada. La propuesta de "Espacios de Apoyo Psicosocial" con profesionales (psicólogos y orientadores) evidencia que las estudiantes perciben su salud emocional y la autoestima como los obstáculos primarios para su empoderamiento y convivencia. Este hallazgo es crucial, pues exige que el colegio legitime y formalice el cuidado emocional como un contenido esencial, proveyendo un entorno seguro que es el requisito previo para una comunicación honesta y un interaprendizaje eficaz. Varias estudiantes manifestaron</p>

	<p>“necesitamos espacios donde podamos soltar lo que nos duele sin sentir que nos van a juzgar o que lo que digamos va a terminar en un chisme” (E14G10).</p> <p>* Las propuestas de actividades innovadoras revelan una comprensión madura del empoderamiento. La fusión de talleres de capacitación para el cuidado emocional con debates sobre mujeres líderes históricas demuestra que las jóvenes han conceptualizado el empoderamiento como un proceso integral: Necesitan fuerza emocional y sanación interna para enfrentar los desafíos de su contexto (convivencia personal); necesitan formación política y social para desarrollar la capacidad de acción externa (empoderamiento colectivo). Esta fusión estratégica dota a su red de apoyo de un propósito político y terapéutico.</p> <p>* La aspiración a fortalecer redes de apoyo y la propuesta de mentoría se dirigen a un objetivo pragmático: la autonomía económica. Las estudiantes reconocieron la importancia de mantener conexiones con sus compañeras y la comunidad para el intercambio de conocimientos que les permitan alcanzar sus ambiciones vocacionales sobre becas, carreras técnicas y oportunidades de empleo que les permitan salir adelante sin perder su raíz campesina. Este hallazgo subraya que el interaprendizaje solidario es percibido como una estrategia de movilidad social que busca mitigar la falta de recursos técnicos y de orientación profesional en su contexto rural.</p> <p>* El "Club de Debate" es una conclusión fundamental sobre la convivencia y la comunicación. Las estudiantes buscan activamente un mecanismo pedagógico que reemplace el conflicto destructivo (<i>bullying</i> afectivo, chisme) con la asertividad funcional. Al formalizar el debate, crean un espacio seguro y estructurado que les enseña a disentir con respeto y a fortalecer su capacidad argumentativa, elementos esenciales para garantizar que la red de apoyo no se rompa por diferencias de opinión.</p> <p>* El interés por ubicar las estrategias en un tiempo que haga parte del horario escolar con acompañamiento docente, las jóvenes institucionalizan el diálogo como un derecho y no como una medida correctiva. Además de directivos y la Junta de Acción Comunal (JAC), revela que la joven rural necesita que su diálogo sobre identidad y derechos sea legitimado y protegido por las estructuras de autoridad. La alianza con la JAC, en particular, demuestra la comprensión de que el empoderamiento y la convivencia deben trascender el aula e impactar directamente en el tejido social y cívico de El Peñón.</p> <p>* Las anteriores propuestas se fueron condensando en un Modelo de Mentoría Comunitaria y Empoderamiento Territorial (MCET), apuntando a un interaprendizaje que combine la ética del cuidado con la formación política, y, con un sistema de apoyo recíproco y transformador.</p>
--	---

Apéndice G

Matriz de Hallazgos por Categorías Teórico – Conceptuales

Matriz de análisis	HALLAZGOS POR CATEGORIAS TEÓRICO – CONCEPTUALES			
Pregunta y OE	Educomunicación y Comunicación/educación para la convivencia	Identidad e identidades en clave de jóvenes mujeres rurales	Interaprendizaje y empoderamiento femenino	CONCLUSIONES PARA LA DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS
<p>OE1: ¿Cómo se autoperciben las estudiantes de la IEDR Talauta en tanto mujeres jóvenes rurales?</p>	<p>- Las estudiantes usan el diálogo horizontal como la herramienta principal para resolver conflictos, lo que demuestra una madurez comunicativa que busca la unión colectiva como estrategia para contrarrestar la división.</p> <p>- Existe una clara conciencia política de la agresión, pues entienden que el conflicto entre ellas debilita al grupo y legitima el comportamiento machista de sus compañeros, revelando que la sororidad es un acto de autodefensa estratégica.</p> <p>- La percepción de ser mujer como un peligro debido a la crítica y el acoso social justifica la necesidad de crear un sistema de comunicación protector que blinde a las jóvenes de la hostilidad del entorno.</p> <p>- La educomunicación debe abordar el ruido comunicativo generado por el machismo activo (voces que refuerzan el rol tradicional) para validar y fortalecer la autopercepción empoderada de las</p>	<p>- Lo que más se repite en las respuestas tiene que ver con definirse como una mujer autogestionada, fuerte y guerrera, que lucha por lo que quiere y no depende de nadie solo de sí misma.</p> <p>- Se observa como la nueva generación y ejemplo a los más pequeños, con la obligación de ayudarlo a las demás personas.</p> <p>- Sienten admiración por la madre/abuela que sacó adelante a la familia a pesar de cada golpe de la vida, como la violencia.</p> <p>- Existe una ambición y un deseo de desarrollar sus capacidades hasta el punto que permita el entorno.</p>	<p>- Se definen por la agencia personal como mujer guerrera y autogestionada, lo cual desmiente la noción de vulnerabilidad pasiva y cimienta su autopercepción en la fortaleza y el control de su destino.</p> <p>- Esta fortaleza se nutre de la resiliencia histórica heredada de la madre y la abuela, quienes son admiradas por su capacidad de supervivencia ante la violencia y la escasez.</p> <p>- Dentro de su ambición profesional está la de lograr títulos de prestigio, es interpretada como una responsabilidad histórica y un deber de género para continuar la lucha de las mujeres que las antecedieron y quieren romper</p>	<p>- La autopercepción de las jóvenes rurales demuestra que ellas rechazan la idea de ser vulnerables. Se definen como personas con capacidad para actuar y agenciar, utilizando términos fuertes como guerrera y mujer autogestionada. Esta autodefinición se basa en la gran capacidad de superación que heredaron de sus madres y abuelas. Por lo tanto, el programa educativo no debe centrarse en lo que les falta, sino que debe aprovechar estas fortalezas naturales, reconociendo que la fuerza que encuentran en la familia es el motor principal para que ellas se proyecten a la vida pública y logren el ascenso social.</p> <p>- Las estudiantes tienen una clara conciencia de que las peleas o la rivalidad interna legitiman el machismo en su entorno. Este entendimiento argumenta que el diálogo horizontal -la forma que más usan para resolver conflictos- se ha convertido en una forma de protegerse juntas. Esto justifica que la intervención del</p>

	<p>estudiantes.</p> <p>-La admiración por figuras públicas que manejan la crítica y el bullying indica que las jóvenes buscan modelos que les enseñen a comunicar su resiliencia y a gestionar su imagen en la esfera pública.</p>		<p>el ciclo de dependencia.</p> <p>- Las jóvenes asumen un rol de liderazgo cívico al verse como ejemplo a los más pequeños, proyectando la fuerza adquirida en el ámbito familiar hacia una responsabilidad de servicio comunitario y pedagógico.</p> <p>- El valor de su identidad se valida por el acceso a derechos y oportunidades como el derecho al voto, lo que les permite tener una visión de movilidad social para trascender los límites impuestos por el entorno rural.</p>	<p>presente proyecto deba crear espacios formales de apoyo mutuo, institucionalizar la sororidad. Al hacerlo, se convierte el apoyo entre ellas en una estrategia formal que las resguarda de las críticas y la hostilidad del entorno.</p> <p>La fuerza de su ambición profesional por títulos como ingeniera civil o veterinaria, sumada a su planificación de vida que prioriza la carrera antes que el hogar, muestra un cambio completo en el rol tradicional de la mujer rural. El objetivo principal es lograr la independencia financiera y la autonomía total, ya que ven el dinero como la base indispensable de su libertad y seguridad. Por lo tanto, el interaprendizaje debe enfocarse en darles el conocimiento técnico y las habilidades de comunicación (como manejar las críticas) que necesitan para consolidar su nuevo estatus económico y social.</p> <p>El modelo de convivencia debe aprovechar la alta sintonía emocional y el apoyo familiar que reportan, formalizando esta conexión como la principal fuente de apoyo que contrarresta la fricción social. Esta estabilidad emocional que tienen internamente es fundamental para que las jóvenes se atrevan a tomar riesgos y persigan sus ambiciosos proyectos de vida en el</p>
--	--	--	--	--

				ámbito público.
OE2: ¿Cuáles son las principales prácticas de interaprendizaje y comunicación que configuran sus identidades?	<p>- La práctica de comunicación se define por la tensión entre un intercambio verbal constante que mezcla lo personal y lo académico, y una clara demanda de silencio y reflexión para procesar la información. - La paradoja comunicativa como emplear el bullying para la crítica revela un mecanismo de defensa para suavizar la confrontación, lo que exige que la educucomunicación brinde una estructura pedagógica y terapéutica.</p> <p>- La institucionalización del diálogo formaliza la praxis educativa, y, la tecnología (redes sociales/web) se convierte en una herramienta estratégica para la sostenibilidad de las redes de apoyo.</p> <p>- El uso de la risa y la burla es una estrategia de supervivencia psicológica grupal que, si bien genera cohesión, esto deja entrever que la ausencia de espacios formales para la gestión emocional profunda.</p> <p>Las entrevistadas coinciden en que se les enseña a 'no responder' y a 'aguantar' como señales de buena educación. La palabra de la mujer es silenciada desde la infancia, lo que dificulta la comunicación asertiva y el liderazgo en espacios públicos.</p>	<p>- Los espacios en el hogar como la cena o reuniones familiares se representan como un espacio seguro y estructurado para la transmisión de valores y el apoyo moral.</p> <p>- Se mencionan a los tenderos locales y líderes comunitarios como personas clave de interaprendizaje. En los relatos de las jóvenes, la inclusión de tenderos locales, vecinos y líderes comunitarios como referentes de consejo probó que la identidad rural se teje en una red de conversaciones territoriales que otorga sentido de pertenencia.</p> <p>- Les gustaría el acompañamiento de mentores que compartan sus experiencias de vida y estrategias de afrontamiento.</p> <p>- El interaprendizaje deseado se centra en el autodescubrimiento y la toma de decisiones.</p> <p>El colegio opera a menudo bajo una 'neutralidad' donde las agresiones simbólicas eran más visibles, pero menos intervenidas; favoreciendo así a la reproducción del orden heteropatriarcal. El</p>	<p>- La identidad se valida y se configura a través de un ecosistema de apoyo expandido que incluye pares, la familia como ancla cultural y emocional, y grupos sociales informales como los tenderos y líderes sociales, demostrando que el aprendizaje es un fenómeno territorial.</p> <p>- La demanda de mentores que cuenten experiencias de vida como estrategias de afrontamiento subraya la búsqueda de espejos vivos en los que puedan encontrar la identidad, el autodescubrimiento y la toma de decisiones.</p> <p>- La práctica de la vocería y el rol de proteger la tierra son las acciones que sacan la identidad del ámbito privado para validarla con un rol político y un reconocimiento social activo.</p> <p>- La inclusión de saberes informales como la belleza y la costura en la red de interaprendizaje</p>	<p>- El interaprendizaje es una práctica que trasciende el aula, abarcando lo vivencial al validar saberes informales como los tips de belleza y las reflexiones sobre la vida diaria. Esta práctica se extiende a un entorno social más amplio, pues incluye no solo a las amigas y la familia, sino también a tenderos locales y líderes comunitarios. Esto prueba que el aprendizaje se entiende como un fenómeno territorial que usa la estructura social y económica de la vereda como una red de información.</p> <p>-Se identifica que la familia es la primera escuela de subalternidad, donde se enseñan los límites de lo que 'le está permitido' a una mujer. La rivalidad que luego se observa en el colegio nace de la comparación constante en el hogar para ganar validación dentro de la jerarquía familiar.</p> <p>- Las prácticas de comunicación revelan una tensión entre la gran necesidad de hablar y la falta de herramientas para manejar el conflicto sin dañar el vínculo recurriendo a la burla, al señalamiento o al silencio defensivo. La paradoja de usar el bullying para suavizar la crítica y la demanda de psicólogos y talleres de salud mental argumentan que la red de apoyo necesita urgentemente una estructura terapéutica y pedagógica,</p>

	<p>Los relatos muestran cómo la opinión de los líderes comunitarios influye en su libertad de movimiento y asociación. La red social veredal refuerza el mandato patriarcal al premiar la sumisión y castigar la rebeldía mediante el chisme y el desprestigio.</p>	<p>colegio suele ser un actor pasivo que solo interviene en el conflicto físico, pero ignora la agresión simbólica y el chisme que fracturan la subjetividad política de las jóvenes rurales.</p> <p>El aula puede y debe ser el laboratorio donde se desaprenda la rivalidad y se ensaye la solidaridad como una postura política frente al entorno rural.</p>	<p>valida que la identidad integra lo práctico y lo vivencial como conocimiento legítimo.</p> <p>La investigación expuso que el aula solo se convierte en un entorno seguro cuando se desplaza el foco de la instrucción técnica hacia la construcción de la identidad. La escritura autobiográfica se valida como la herramienta que permitió transitar de una comunicación defensiva a una reflexiva.</p>	<p>transformando su conciencia política de la agresión en una acción constructiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La demanda de clases de liderazgo, derechos de las mujeres y empleabilidad, sumada a la inclusión de temas de protección ambiental, prueba que las jóvenes buscan transformar el apoyo emocional en una estrategia de acción colectiva. El objetivo final del aprendizaje es obtener las herramientas técnicas y políticas necesarias para enfrentar la desigualdad de género y generar un impacto positivo y sostenible en su territorio. - La mentoría entre pares y la búsqueda de mentores expertos que cuenten experiencias de vida son prácticas esenciales para la configuración de su identidad colectiva. Al asegurar el apoyo continuo y la transferencia de saberes técnicos como la agronomía a través de la tecnología, las jóvenes construyen una identidad fuerte que tiene el poder para actuar, apoyarse y liderar el cambio en su comunidad.
<p>OE3: ¿Qué procesos de comunicación e interaprendiza surgieron para construir sentidos sobre ser mujeres jóvenes rurales?</p>	<p>El sentido de la convivencia se construye a través de un proceso de desplazamiento comunicativo que las lleva de la defensa emocional a la búsqueda de una estructura ética para relacionarse. Las jóvenes usan el diálogo</p>	<p>La identidad se consolida a través de un proceso de resignificación territorial que expande el aprendizaje, vinculando el desarrollo personal al compromiso político con el lugar. La identidad</p>	<p>El proceso de empoderamiento de las jóvenes surge de una doble validación de sus saberes que las lleva a la acción social. Primero, ellas deciden que el conocimiento que ya tienen es</p>	<p>El desarrollo del proceso de empoderamiento de las jóvenes surge de una estrategia ingeniosa que transforma la forma en que ven el conocimiento y la acción en su territorio. Este proceso comienza con una doble validación de su propia sabiduría: primero, ellas</p>

	<p>como herramienta principal, pero la presión social fuerza el proceso de defensa colectiva, donde el bullying afectivo y la burla se usan para manejar el trauma y proteger el vínculo. Esto es una resistencia frente a las limitaciones de expresión impuestas por el poder, pero evidencia la falta de herramientas para la honestidad.</p> <p>E14G11: Las propuestas de charlas temáticas, debates y apoyo psicológico demuestra que el sentido de la convivencia está migrando de la reacción emocional a una práctica educativa formal y ética. La demanda de espacios tranquilos para pensar antes de hablar y desarrollar estas propuestas se propone como parte del autocuidado y para procesar mejor la información.</p> <p>-El 'secreto colectivo' sobre las violencias intrafamiliares funciona como un contrato de lealtad invisible. Las jóvenes aprenden que denunciar o nombrar la agresión es una traición a la unidad del hogar, lo que genera una identidad de contención y prudencia defensiva.</p> <p>El arreglo mutuo del cabello, el intercambio de esmaltes o la ayuda para maquillarse funcionaban como ritos</p>	<p>se construye mediante el proceso de expansión de saberes, donde el aprendizaje se define como territorial. La inclusión de tenderos locales y líderes comunitarios en sus redes prueba que la identidad se nutre de nodos informales de conocimiento de toda la vereda, superando los límites del colegio. El hogar se consolidó como el vínculo moral y cultural, un espacio seguro. El proceso de mentoría vivencial es clave para la validación identitaria, ya que busca modelos de resiliencia y agencia para afrontar las dificultades. Su construcción como sujeto político se manifiesta en su deseo de ser voceras y su compromiso con la protección con la tierra.</p> <p>En los talleres se propició que las estudiantes cuestionaran la idea de 'aguante' como algo impuesto que castiga la denuncia con la exclusión familiar. Al poner en común sus realidades familiares, la resiliencia dejó de ser una carga individual para empezar a entenderse como una resistencia</p>	<p>importante: validan sus saberes informales (como los consejos de belleza o las reflexiones de la vida diaria), lo cual funciona como una estrategia de autocuidado que fortalece su autoestima y su confianza. Inmediatamente después, exigen el saber técnico y especializado, pidiendo clases de liderazgo, derechos de la mujer, y apoyo de psicólogos o expertos en agronomía. Esta doble demanda (validar lo emocional y exigir lo político/técnico) culmina en la politización del saber, que es el proceso más crucial: su interaprendizaje deja de ser solo un grupo de apoyo para convertirse en una estrategia de acción colectiva diseñada para conseguir empleabilidad y desafiar la desigualdad, definiendo su identidad como una agente de cambio social para su comunidad.</p> <p>Ellas rechazan la idea de ser</p>	<p>validan el conocimiento informal que ya poseen, como los consejos de belleza, las reflexiones sobre la vida diaria y el autocuidado, usándolo como base para fortalecer su autoestima y su confianza. Inmediatamente, exigen el saber técnico y especializado, solicitando capacitaciones concretas en liderazgo, derechos de la mujer y apoyo profesional de expertos. Esta combinación única de valorar lo que saben y exigir lo que necesitan convierte su aprendizaje en la politización del saber, lo que significa que su grupo deja de ser un espacio exclusivo de apoyo y refugio emocional para transformarse en una estrategia de acción colectiva destinada a conseguir empleabilidad y a desafiar las desigualdades, definiendo así su identidad como agentes de cambio social para su comunidad.</p> <p>Para asegurar que esta fuerza colectiva se mantenga y sea sostenible en el tiempo, las jóvenes establecieron un sólido pacto ético de no competencia llamado mentoría recíproca. Ellas rechazan la idea de rivalizar entre sí, optando por crear un lazo de sororidad que funciona como capital social compartido para todo el grupo. Gracias a este acuerdo, el éxito o el conocimiento que logra una joven se convierte automáticamente en un</p>
--	--	--	---	---

	de cercanía que, por momentos, suspendían la rivalidad para dar paso a la colaboración y al cuidado entre pares.	colectiva contra los silencios impuestos por el hogar.	mejores que las demás y, en cambio, se comprometen a apoyarse mutuamente; al institucionalizar esta sororidad y el apoyo constante se aseguran de que el avance individual (por ejemplo, terminar la carrera o conseguir un empleo) beneficie a todas, haciendo que su estructura de apoyo sea permanente y sostenible a largo plazo.	recurso disponible para todas: si una consigue una beca o aprende una técnica específica, esa oportunidad beneficia a toda la red. Al institucionalizar este apoyo constante, garantizan que su desarrollo sea fuerte y continuo, asegurando que el esfuerzo por alcanzar metas individuales también contribuya directamente al bienestar y al progreso permanente de su red de mujeres.
OG: ¿Cómo generar espacios de comunicación e	Los espacios deben implementar un mecanismo pedagógico que institucionalice la asertividad y la gestión del conflicto, lo cual se	La estrategia debe formalizar el semillero de estudiantes mentores intergeneracional,	El interaprendizaje debe operar bajo la combinación de talleres sobre cuidado	El primer paso metodológico para la convivencia y el interaprendizaje es el cuidado emocional formal: las estudiantes

<p>interaprendiza je sobre el ser mujeres rurales para dinamizar convivencia y empoderamiento?</p>	<p>concreta con el establecimiento del Club de Debate o foros estructurados diseñados para enseñar a las jóvenes a disentir con respeto y a argumentar sus ideas sin recurrir a mecanismos defensivos como el bullying afectivo o el chisme, logrando así la estabilidad ética de la red. Esta formalización del diálogo debe ser complementada con la implementación de sesiones de reflexión en espacios tranquilos y zonas verdes, aprovechando la conexión de la joven con la naturaleza para integrar el entorno rural como un regulador emocional y herramienta efectiva de autocuidado. El requisito primordial para una comunicación es la seguridad emocional de las estudiantes. Los relatos autobiográficos evidenciaron la presencia de trauma y vivencias difíciles, confirmando la necesidad urgente de establecer un espacio de apoyo psicosocial con profesionales. Este soporte clínico especializado es fundamental porque provee que las jóvenes puedan procesar y contener el dolor, asegurando que el interaprendizaje no se convierta en un acto de revictimización, sino en un camino hacia la cohesión y la sanación grupal.</p>	<p>institucionalizando la mentoría vivencial para transformar la experiencia de las estudiantes mayores en un capital social que permanece en la institución y fortalece el sentido de resiliencia y Agencia como un legado transmitido. Adicionalmente, el interaprendizaje debe validar el conocimiento rural y el sentido de autonomía financiera que las jóvenes ya poseen, anclando el desarrollo profesional a su realidad, y reconociendo a la familia como el pilar fundamental que extiende su ética al ámbito escolar. Para lograr un sentido de identidad completo, los espacios deben buscar la legitimación cívica y política a través de la alianza con la Junta de Acción Comunal (JAC), una solicitud directa de las estudiantes. Este vínculo intencional con la autoridad cívica es crucial para asegurar que el diálogo sobre su identidad y derechos trascienda el aula e impacte directamente el tejido social y político de El Peñón, validando su identidad como sujetos activos con un profundo arraigo</p>	<p>emocional y autoestima con capacitación especializada en áreas clave como liderazgo, derechos de las mujeres y empleabilidad. Este enfoque intencional politiza el saber, transformando el apoyo mutuo en una estrategia de incidencia social diseñada para enfrentar la desigualdad estructural y facilitar la movilidad social, proveyendo las herramientas necesarias para que las jóvenes puedan escalar su conocimiento rural y asegurar su autonomía financiera. Para garantizar que este empoderamiento sea sostenible a largo plazo, es indispensable formalizar el pacto ético de no competencia mediante la mentoría recíproca. Este proceso consolida el empoderamiento o Relacional (Lagarde) como capital social compartido (Rowlands), asegurando que el avance y las herramientas obtenidas por una joven beneficien a</p>	<p>plantearon la necesidad de institucionalizar el apoyo psicosocial profesional para gestionar el trauma, ya que la comunicación honesta solo puede fluir cuando el grupo se siente seguro y contenido. Esta tutoría clínica debe complementarse con la implementación del club de debate, que introduce la ética de la asertividad y enseña a las jóvenes a transformar el conflicto en una práctica constructiva. Paralelamente, el interaprendizaje debe Concienciar el saber a través de la fusión estratégica, dotando a las jóvenes de la fuerza emocional necesaria (autocuidado) y de las herramientas políticas y técnicas (liderazgo, derechos, empleabilidad) que les permitan ejercer su agencia para impactar positivamente su territorio y superar la precariedad económica. En resumen, herramientas políticas para la acción territorial. La sostenibilidad del programa se garantiza mediante la institucionalización de la sororidad a través del semillero de mentores Talauta. Este modelo formaliza el capital social compartido y transforma el apoyo en un legado institucional que debe ser legitimado por los directivos y la Junta de Acción Comunal (JAC), validando el arraigo político de las jóvenes. Este enfoque integral asegura que el</p>
---	--	---	--	---

		<p>político y preparándolas para asumir roles de vocería y compromiso con la protección del territorio.</p>	<p>toda la red. De esta manera, la sororidad se transforma en una estructura técnica y permanente que trasciende lo individual, garantizando la continuidad del apoyo y del proyecto de vida colectivo.</p>	<p>interaprendizaje no solo se centre en el logro personal, sino que funcione como una estrategia colectiva que les permita trascender del colegio, consolidándose como agentes de cambio social con un proyecto de vida sólido y arraigado en la comunidad.</p>
--	--	---	---	--