

**Las contra-pedagogías de la crueldad como contra-narrativas del neo-extractivismo:
desafíos para la docencia ante la normalización de la violencia patriarcal dentro y fuera del aula**

Juliana María Saavedra Triana

Asesor: Byron Giovanni Ospina Florido

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Ciencias Sociales

Línea de proyecto pedagógico: Formación Política y Memoria Social

Bogotá, 2025

Tabla de contenido

Tabla de contenido	2
Tabla de figuras	4
Agradecimientos	6
Nota aclaratoria sobre el uso del lenguaje inclusivo	9
Introducción	10
Capítulo I	12
Neoextractivismos y violencia patriarcal: una larga mirada en América Latina	12
1.1 ¿Qué es el neoextractivismo?	12
1.1.2 Violencia epistémica en contextos extractivos	14
1.1.3 La masculinización del territorio.....	20
1.1.4 La extracción de mujeres en contextos neoextractivos	25
1.1.5 Mujeres defensoras como objetivo militar-paraestatal	28
Capítulo II	31
2.1 Introducción	32
2.1.2 Un Contexto inicial de la producción petrolera en Colombia	34
2.1.3 Del enclave transnacional al modelo petrolero nacional.....	37
2.1.4 Machismo y petróleo: la ruptura del tejido social.....	44
2.1.5 Los peligros de cuidar la vida bajo contextos de extracción hidrocarburífera	49
2.1.6 El cerco hídrico en la zona de sacrificio	57
2.1.7 Las mujeres en la primera línea: la resistencia comunitaria en Barranca.....	60
Capítulo III	66
3.1 Hacia una contra-pedagogía afectiva frente al neoextractivismo petrolero	66
3.1.2 La enseñanza del neo-extractivismo en la escuela, entre desafíos y posibilidades.....	71
3.1.3 Justificación teórico-pedagógica: El campo como semilla sensible en el marco de la enseñanza de los conflictos socioambientales.....	76
3.2 ¿Qué entendemos por las contra-pedagogías de la crueldad?	78
3.2.1 ¿Por qué enseñar conflictos socioambientales desde las contra-pedagogías de la crueldad?.....	79
3.2.2 Enseñar el extractivismo desde las contra-pedagogías de la crueldad en el Colegio Eduardo Umaña Mendoza	83
3.2.3 Contexto curricular del colegio Eduardo Umaña Mendoza	88
3.3 Diseño de la práctica pedagógica	92
3.3.1 Diseño de práctica por sesión	98

3.4.1	Análisis del trabajo en aula, una antesala a la sistematización	110
3.4.2	La etapa previa a la implementación: un análisis sobre el diseño metodológico	111
3.4.3	La etapa de observación	114
3.4.4	La fase uno: Introducción (seis sesiones).....	115
3.4.5	La fase dos: fundamentación (tres sesiones)	129
3.4.6	La fase tres: profundización (tres sesiones), objetivo; Identificar los impactos socioambientales asociados a la extracción y producción de petróleo sobre la vida no humana situada en los ecosistemas cenagosos de Barrancabermeja, Santander.	136
Capítulo IV	142
4.1	Introducción	142
4.1.2	Una verdad incómoda: La violencia intra-género en la escuela	146
4.1.3	La violencia intra-género, un campo inexplorado dentro de la violencia escolar.....	149
4.1.3.1	¿Cómo se está investigando la violencia intra-género entre mujeres en la escuela en América Latina?	151
4.1.3.2	¿Qué sujetas ejercen la violencia intragénero?	153
4.2	Enfrentarse a una cultura escolar atravesada por la normalización de la crueldad contra las maestras mujeres, reflexiones incómodas desde las Contra-pedagogías de la crueldad	158
4.2.1	Las formas de nombrar a las maestras	159
4.2.2	Problematizar las feminidades en la escuela desde las contra-pedagogías de la crueldad	164
4.3	Cuando la incomodidad es reconocida colectivamente, es poderosa.....	168
4.3.1	La incomodidad colectiva es poderosa, pero dolorosa: Los retos frente a la violencia intra-género escolar para las maestras.....	169
4.3.2	¿Estás dispuesta a escuchar a quienes te agreden? Apuntes finales sobre diálogos de maestras ante la violencia intra-género escolar entre mujeres en el EUM	172
4.3.2.1	Las figuras de poder masculinas y femeninas vistas desde la violencia intra-género escolar	175
4.4	Conclusiones sobre la sistematización.....	182
Conclusiones del trabajo de grado	184
Referencias bibliográficas	191

Tabla de figuras

Figura 1. Región del Magdalena Medio	32
Figura 2. Estudiantes de la licenciatura en ciencias sociales en un recorrido por la Ciénaga San Silvestre, junto a Oswaldo integrante de la federación.....	42
Figura 3. Agua con trozos de crudo obtenida por un pescador en el humedal El Hospital	43
Figura 4. Zona de influencia de la infraestructura petrolera en Barrancabermeja respecto a zonas de pesca	45
Figura 5. Superposición territorial entre la red hídrica y los pozos petroleros en Barrancabermeja, Santander.	51
Figura 6. Explosión de un pozo artesanal para obtener agua subterránea	53
Figura 7. Amenaza escrita en la fachada de la casa de Yuly Velázquez Nota. Tomado de Crudo engaño (2025, p. 47), EAI.	62
Figura 8. Problemas socioambientales asociados a la extracción y urbanización en la localidad de Usme	85
Figura 9. Trabajos realizados por estudiantes del curso 803 sobre el cuidado de la vida.	119
Figura 10. Trabajos realizados por estudiantes del curso 803 sobre el cuidado de la vida.....	121
Figura 11. Actividad planteada para el curso 803 sobre el cuidado de la vida.	124
Figura 12. Trabajos realizados por estudiantes del curso 803 sobre El Cerrejón	125
Figura 13. Trabajos realizados por estudiantes del curso 803 sobre El Cerrejón.	126
Figura 14. Trabajos realizados por estudiantes del curso 803 sobre El Cerrejón.....	127
Figura 15. Trabajos realizados por estudiantes del curso 803 sobre Agua Zarca.	134

“Me es urgente escribir sobre el amor en un mundo de amos”

- Mikaelah Drullard.

“Me acosté y lloré, y me dispuse a sentir de nuevo,
a admitir que era humana, vulnerable, sensible”.

-Sylvia Plath.

Agradecimientos

Papá

Gracias a ti, que nunca titubeaste para ofrecerme tu corazón con tanta templanza en plena incertidumbre. A ti que siempre te esforzaste por hacerme creer en mí, en mis anhelos, en mis ideas, las que abrazaste y defendiste como si fueran las tuyas.

A ti que contra todo pronóstico y como acto de amor me sostuviste con cariño y gentileza en estos cinco años que casi fueron seis.

A ti que te debo todo, a ti que te adoro con este corazón rebelde y sensible que te heredé. Por ti hoy soy profesora de la pública, como tanto lo soñamos hasta el cansancio.

Recuerda que nunca nada ha sido tan tuyo como esto, con cariño tu Julita.

Mamá

Gracias por hacer tu mejor esfuerzo, por educarme aun cuando apenas estabas aprendiendo a ser mamá, por quererme ver siempre como una mujer libre y autónoma por muy complejo que pueda ser. A ti que siempre me alentaste a sentirme capaz de lograrlo todo cuando se trata de cumplir mis propósitos.

A ti que fuiste mi primera maestra, que me enseñaste a reconocer la importancia de mi linaje femenino, que postergaste tus metas para hacer posible mi existencia, a ti que te vi trabajar dobles y hasta triples jornadas para sostenerme. Gracias al feminismo que me hizo reconciliarme contigo y abrazar a plenitud el ser maravilloso que eres, desde la sororidad y el cariño.

Este trabajo de grado va para ti Menchita, con todo el amor Julita.

Agradezco profundamente a mi madre y padre, por las enormes cantidades de trabajo y, por el esfuerzo que invirtieron en darme todas las condiciones materiales e inmateriales para hacer posible mi pregrado. A mi madre por haberme educado para cumplir mis sueños a pesar de la hostilidad que se recarga sobre nosotras las mujeres, por todo el apoyo y cuidado no remunerado que sostuvo mi cotidianidad hasta el día de hoy. A mi padre por impulsarme con tanto empeño a estudiar en la universidad pública, por haberme pagado el pin de entrada a la universidad y por despedirme todos los días con un “que me le vaya muy bien” y recibirme siempre todas las noches con una sonrisa y un “Hola Julianita ¿cómo me le fue?” cada que llegaba de clase. Gracias por tu comprensión ante mi tardanza, y por tratar de hacer todo lo posible para que no me sintiera mal por ello.

A toda mi red de cuidado, quienes me animaron a lo largo de este camino a pesar de los tropiezos, a mi querida amiga Jessica Hernández porque desde un inicio se ofreció a acompañarme a mis trabajos de campo cuando tenía miedo de ir sola, y desde el primer día hasta el último me animó para hacer un trabajo de grado al alcance de mis posibilidades, pero a la medida de mis sueños. A mi amiga Leidy Cárdenas, quien en los momentos más difíciles me sostuvo, me ofreció su cariño y su paciencia, así como un rincón cálido y luminoso en su casa en el cual compartir el tinto, los abrazos y las preocupaciones de este trabajo, mi estimada Lali sin ti esto no hubiera sido lo mismo.

Le brindo mi amor y agradecimiento a Julián Angarita, por ser mi compañero y haber crecido juntos en esta etapa, por cuidar de este corazón obstinado con tanta nobleza y amabilidad. Por ser el abrazo al que puedo recurrir para calmar el desasosiego de mi alma, y con ello comprobar que aún queda suavidad en este mundo, y que contigo encuentro complicidad para continuar amando la vida en cualquier rincón que florezca.

Gracias a las comunidades con las que coincidí en mis salidas de campo, quienes me enseñaron que, ante un mundo tan injusto, solo el pueblo salva al pueblo, que la respuesta a la opresión siempre será la organización colectiva con base en la lucha, la solidaridad y la defensa de las cadenas de vida que nos rodean, les tendré siempre en mi memoria y corazón como profesora. En

especial gracias a las mujeres de Fedepesan, con quienes conseguí entablar diálogos valiosos que hicieron posible este trabajo de grado.

A mi asesor Byron por la paciencia que tuvo en todo el proceso de escritura y por permitirme ser autónoma en todas las fases del trabajo, aunque eso significara un cambio de planes que no eran convenientes. Gracias por todas las charlas en las que me sentí escuchada, por estar abierto a dialogar e incluso debatir conmigo, por haberme impulsado y ayudado a irme de intercambio cuando pensaba que no tenía posibilidad de hacerlo. Te agradezco por hacerme creer en mí en momentos en los que ni yo misma podía hacerlo, esa es la muestra de que eres un gran maestro, al que siempre voy a recordar con cariño y admiración.

Gracias al profe Douglas que por fortuna fue mi guía docente en la práctica pedagógica, no pude haber estado mejor acompañada y acogida en el mundo escolar, un lugar tan fascinante y en otras ocasiones tan complejo de habitar, pero en el cual siempre me sentí bienvenida. Agradezco tu disposición y tu confianza porque sin haberme conocido no dudaste en abrir las puertas de tu aula cada mañana para mí con tanta amabilidad.

Por último y no menos importante, gracias a las mujeres docentes que trastocaron mi vida. Quienes, sin quererlo, me enseñaron que las profas somos más que los estereotipos impuestos sobre nosotras, y que, por el contrario, cuando nos acuerpamos somos memoria, rebeldía y resistencia. ¡Porque las profes que luchan se encuentran!

Nota aclaratoria sobre el uso del lenguaje inclusivo

En el presente trabajo de grado se emplea la letra x como recurso de escritura inclusiva con el propósito de, por un lado, cuestionar el uso del masculino genérico como forma universalizante del lenguaje y por otro, de reconocer la diversidad de identidades que atraviesan los contextos sociales y educativos analizados. Esta decisión se inscribe en perspectivas críticas y de género que comprenden al lenguaje como una práctica social situada, capaz de reproducir o tensionar relaciones de poder y formas de exclusión simbólica. En este sentido, el uso de la x busca visibilizar sujetos históricamente omitidos por las estructuras lingüísticas binarias, sin desconocer que se trata de una convención gráfica provisional orientada a ampliar horizontes de representación más que a fijar una norma lingüística. Su empleo responde, por tanto, a una apuesta ética, pedagógica y epistemológica coherente con el enfoque del estudio elegido.

Introducción

El presente trabajo de grado se inscribe en la línea de proyecto pedagógico Formación Política y Memoria Social de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. El problema social de esta indagación está orientado a cuestionar los impactos diferenciados de la extracción /producción petrolera sobre los cuerpos feminizados situados en la ciudad de Barrancabermeja Santander, a través de una perspectiva ecofeminista.

A partir de este enfoque, se construye una propuesta pedagógica que pretende formular alternativas desde el aula, para confrontar desde posturas feministas y afectivas este modelo productivo, en este caso partiendo desde las contra-pedagogías de la crueldad (Segato, 2018). El propósito de la propuesta pedagógica es contribuir a la construcción de una consciencia ambiental crítica, antipatriarcal y sensible, que nos permita reconocer nuestro lugar de agencia en la coyuntura ambiental, y segundo, vislumbrar de forma colectiva y solidaria la posibilidad de otros futuros postextractivistas, en los que el cuidado de la vida se sitúe en el centro de nuestras preocupaciones.

Bajo las anteriores consideraciones el documento se ha organizado en cuatro capítulos. En el primero, se realiza una elaboración teórico-conceptual alrededor de la violencia patriarcal neoextractivista en América Latina, destacado en medio de ello, cómo ésta se ha replegado sobre los cuerpos feminizados. Este apartado se ha estructurado a partir de la revisión de cuatro categorías principales: el neoextractivismo como régimen epistemológico y ontológico, la masculinización del territorio, la extracción de mujeres y mujeres defensoras como objetivo militar-paraestatal.

Esta base teórica, y en particular la última categoría enunciada, es profundizada en el segundo capítulo a partir de la construcción de un estudio de caso que da cuenta de la violencia neoextractiva asociada a la actividad petrolera y de las consecuencias económicas, sanitarias, ambientales y de inseguridad, que ha producido en el territorio, y que han atravesado las trayectorias de vida y la cotidianidad de las lideresas y pescadoras que integran la Federación de Pescadores Artesanales de Santander (en adelante Fedepesan).

Para el desarrollo de este análisis se retoman las salidas de campo “*Valle del Río Magdalena – estribaciones de la Serranía del Perijá*”, realizadas durante los semestres 2023-I y 2023-II en el marco de las asignaturas Geografía de Colombia e Historia de Colombia,

correspondientes al sexto semestre de la licenciatura. Estas experiencias se asumen como un insumo fundamental para el desarrollo del segundo capítulo, en tanto se constituyen como espacios formativos que, al articularse con el escenario de mi práctica pedagógica, permiten materializar el compromiso político y ético de la academia frente a problemáticas territoriales que atraviesan la vida de las comunidades con las que hemos forjado vínculos a lo largo de la licenciatura. En este caso, por medio de una propuesta pedagógica anclada a difundir, reflexionar y actuar desde el aula ante las injusticias socioambientales y patriarcales ocurridas en Barrancabermeja, Santander.

Como respuesta pedagógica al caso de estudio, en el tercer capítulo, se construye una propuesta de intervención educativa situada en las contra-pedagogías de la crueldad (Segato, 2018). Esta tuvo como propósito potenciar las sensibilidades frente a la violencia patriarcal en contextos de conflictos ambientales derivados del neoextractivismo. Para el desarrollo de la propuesta se toman como referentes los casos de El Cerrejón (La Guajira), el proyecto hidroeléctrico Agua Zarca (Honduras) y la extracción y producción de petróleo en Barrancabermeja (Santander). La propuesta se estructura en tres fases —introducción, fundamentación y profundización— y se desarrolla a lo largo de 12 sesiones, implementadas en el Colegio Eduardo Umaña Mendoza (en este trabajo EUM), ubicado en la localidad de Usme (Bogotá), con el grupo 803 de la jornada de la mañana.

El cuarto capítulo presenta la sistematización de la experiencia de la propuesta pedagógica. En este se recogen y analizan las reflexiones, sensibilidades y desafíos que trae para docentes y estudiantes, el abordar problemáticas socioambientales con perspectiva de género en la escuela, teniendo en cuenta que, para este caso, esta se configura como un escenario complejo, atravesado por dinámicas de violencia intra-género entre mujeres dentro del aula. En este sentido, la construcción de solidaridades frente a la violencia patriarcal, en medio de la normalización de la misoginia entre congéneres, plantea múltiples retos para la labor docente, los cuales son analizados a lo largo del capítulo.

Para finalizar, el último apartado del trabajo desarrolla las conclusiones sobre todo el trabajo de grado, en las que se enuncian cuál es la importancia reflexiva y la contribución de nuevas vetas de análisis que presenta esta indagación para la práctica docente.

Capítulo I

Neoextractivismos y violencia patriarcal: una larga mirada en América Latina

Imagino varios territorios ocupados por mujeres xincas, quiches, aymaras y quechuas, pakankuamasy (...), arhuacas, wayuus, wiwas, koguis, yukpas, negras con autonomía, seguridad económica, sin temor a hablar, a sentir a proponer, cuya voz es escuchada, y su condición no es un elemento de valoración o reconocimiento. Espacios donde encontramos otras formas de habitar el mundo, donde la creatividad es el centro de la organización política, donde siempre hay disposición para construir lo colectivo, desde otros valores, como el intercambio, el cuidado, la ternura y donde prima ver con amor. Del sentir al con-sentir (Censat Agua Viva, 2025p.7).

1.1 ¿Qué es el neoextractivismo?

En el presente capítulo me propongo examinar —en términos generales—, los impactos diferenciados de la violencia patriarcal neoextractivista en la vida cotidiana de las mujeres rurales en América Latina desde tres categorías de análisis. En primer lugar, el neoextractivismo como imposición epistemológica y ontológica, el cual es problematizado desde las posturas de la ecofeminismo constructivista. En segundo, las sobrecargas y dificultades en la realización de las tareas del cuidado en espacios de expolio y por último y, en tercer lugar, la masculinización de los territorios, ambas categorías abordadas desde la ecología política feminista.

Ahora bien, antes con el desarrollo del capítulo, es necesario aclarar cuál es el significado del concepto “neoextractivismo” desde el cual se sitúa esta revisión analítica. El neoextractivismo puede entenderse como un sistema de acumulación y de poder que parte de la extracción de materias primas a gran escala por medio de megaproyectos ejecutados en la zona de sacrificio del sur global -y “los sures” dentro del norte-, los cuales funcionan a partir de asociaciones multiescalares entre corporaciones transnacionales y gobiernos locales (Svampa, 2021, p. 4). Es preciso señalar que para llevar a cabo dichos megaproyectos, el modelo neoextractivista, se apoya de opresiones patriarcales, coloniales y capitalistas, consolidando con ellas una lógica de dominación masculina sobre la naturaleza de la que emergen conflictos socioambientales, debido al acceso y distribución desigual que este modelo económico y político produce sobre los bienes comunes estratégicos para la subsistencia de la vida humana y no humana de poblaciones locales (Svampa, 2019; Dunaway, 2014). Lo anterior configura un escenario en el cual se refuerzan las jerarquías de género, ya que los cuerpos feminizados

asumen nuevas y más complejas exigencias para la defensa de las tramas de la vida en el territorio, ante el expolio de sus medios de reproducción. La pertinencia de trabajos que cuestionen este modelo neoextractivista patriarcal, radica en explorar y cuestionar a detalle y de manera crítica qué tipo de alternativas como sociedad tenemos ante la crisis climática a nivel global, en especial considerando que el neoextractivismo ha conseguido posicionarse en la opinión pública como la única solución posible para salir de la problemática ambiental que este mismo ha provocado, por ejemplo, por medio de una transición energética corporativa que se sustenta en la confianza absoluta en la tecnología mercantilista a través de las energías limpias instauradas en mega-proyectos como parques eólicos e hidroeléctricas, los cuales han estado marcados por la violencia y el despojo territorial, además de que no cuestionan el modelo ecológico-distributivo injusto sobre el cual se erigen (Aliaga & Calderón, 2025).

Estas alternativas además de exacerbar la invisibilización de los conflictos socioambientales en la región y de ser construidas desde una lógica lucrativa sobre la crisis climática, además se convierten apuestas deliberadamente patriarcales, dado que, las decisiones de la transición energética y la justicia climática se ejercen de manera unilateral desde sectores poderosos, corporativos, y masculinizados, que además de que no han brindado una solución certera al daño ambiental a su vez, han marginado los saberes y alternativas para frenar el cambio climático que las mujeres rurales indígenas y racializadas han propuesto hace décadas (Censat Agua Viva, 2025).

En esta encrucijada sobre el daño al medioambiente además de ser excluidas de la conversación del futuro energético y productivo del mundo, las mujeres son las primeras víctimas de la extracción de recursos, y aunque han sido relegadas en los análisis de los impactos socioambientales que trae la extracción en la región, sus cuerpos precarizados y explotados son el sustento para que el modelo neoextractivista funcione. Por este motivo, resulta urgente comprender que las alternativas frente al daño ambiental —si realmente apostamos por un modelo ecológico-distributivo justo— no deberían replicar las mismas tácticas del poder patriarcal empleadas por el neoextractivismo -el despojo territorial, la jerarquización de cuerpos y saberes, agudizar los roles de género (Ulloa, 2016)-, aun cuando estas se camuflen bajo nuevas etiquetas que las presentan como megaproyectos sostenibles y “verdes”. Por el contrario, las soluciones al deterioro ambiental y climático deberán estar orientadas a posibilitar la habitabilidad de un mundo más justo y por lo tanto confrontar de manera radical y crítica dichas lógicas, desde

reflexiones enraizadas en una justicia socioambiental de corte antipatriarcal, en las cuales las voces de los cuerpos feminizados que en la actualidad encabezan las luchas anti-extractivas tengan un lugar central. En este sentido, este trabajo de grado se inscribe por un lado, como una contribución desde el contexto académico, para problematizar los impactos diferenciados de este modelo neoextractivo especialmente, marcados en los cuerpos feminizados y por otro, para pensar propuestas desde el ámbito pedagógico que nos ayuden a replantear y vislumbrar otras formas de ser y estar en el mundo fuera de la racionalidad del sistema de acumulación y poder neoextractivista, y de la mano con las apuestas antipatriarcales sobre la defensa de las vidas ancladas al territorio.

1.1.2 Violencia epistémica en contextos extractivos

Desde posturas críticas de las economías extractivas como la ecología política feminista, se ha señalado que las mujeres rurales, indígenas y racializadas en consonancia al lugar social que se les ha asignado históricamente, se han posicionado como “constructoras y guardianas de conocimientos sobre conservación de las semillas nativas, los suelos, la biodiversidad y otros saberes transmitidos generacionalmente y que se proponen abrir caminos para la gestión de la vida” (Agosto, 2017, p.108). Dichos saberes en contextos neoextractivos se ven amenazados constantemente ya que, por estar intrínsecamente conectados a ecosistemas locales, al ser reconfigurados por la irrupción de las actividades extractivas, terminan por ser sustraídos del contexto material, simbólico y espiritual que posibilitaban su práctica y transmisión a nuevas generaciones.

En especial, teniendo en cuenta que este tipo de actividad económica propicia el despojo territorial, lo que conlleva a que las mujeres abandonen sus lugares cotidianos de reproducción del conocimiento ambiental (Rocheleau, Thomas-Slayter y Wangari, 1996) o en su defecto se vean forzadas a enfrentar los desafíos epistemológicos que trae el integrarse a las dinámicas de la economía extractiva -teniendo en cuenta que no reconoce conocimientos fuera de los realmente productivos-, con lo cual los conocimientos situados/feminizados tienden a fragmentarse y precarizarse, profundizando a su vez situaciones de dependencia económica y de subordinación sobre las mujeres dentro y fuera de sus comunidades (Dunaway,2014).

Este tipo de despojo puede entenderse entonces una forma de violencia epistémica contra las mujeres. El autor De Sousa Santos (2010) afirma que el capitalismo en la actualidad opera

mediante una “epistemología de la ausencia”, en la que determinados conocimientos dejan de existir socialmente, tal como sucede en territorios neoextractivistas, entendiendo que los conocimientos de las mujeres sobre las propiedades y usos de las plantas medicinales presentes en su comunidad, la diversificación de las semillas para garantizar la soberanía alimentaria o las estrategias para cuidar ecológica y espiritualmente de los cuerpos hídricos, son conocimientos que desaparecen no porque sean menos valiosos o resulten insignificantes, en realidad este borrado epistémico responde a que el neoextractivismo emplea estrategias sistemáticas para hacerlos desaparecer, por ejemplo, privilegiando una racionalidad tecnocientífica y masculinizada ajena al territorio y con ello legitimando únicamente aquellos conocimientos reconocidos desde el estatus científico y que desarrollan estrategias para asegurar la productividad en la extracción de recursos naturales para asegurar la acumulación de capital lo que termina posicionando el saber científico y productivo en términos capitalistas, por encima de saberes que preservan las tradiciones y culturas, sostienen la reproducción social de la vida, y entretejen redes de cuidado territoriales entre lo humano y lo no humano (Soler & Pérez, 2013).

Al jerarquizar los saberes que le son útiles para la acumulación de capital por encima de los conocimientos que sostienen la coexistencia de la vida en el territorio, se construye una narrativa desde la cual los saberes locales-reproductivos son vistos como innecesarios e improductivos para la sociedad, hasta el punto de llegarlos a eliminar sin mayor dificultad. Al respecto Vandana Shiva (2008) señala que:

El primer nivel de violencia desatada contra los sistemas locales del conocimiento es no verlos como conocimiento. Esta invisibilidad es la primera razón por la que los sistemas locales no resisten la prueba de la confrontación con el conocimiento del occidente dominante (p. 16-17).

Una lectura ecofeminista al respecto evidencia que, cuando se sofocan estas redes de conocimiento local al reemplazarla por un conocimiento científico, universal y sobre todo verdaderamente “productivo” se produce una reorganización violenta de las relaciones de interdependencia que sostienen la vida y el modo en que estas han sido significadas, tejidas y cultivadas desde otras epistemes afectividades y subjetividades.

Estos aportes permiten afirmar que el neoextractivismo no solo es un modelo meramente económico que extrae recursos naturales, sino que además expolia, pormenoriza y expulsa los saberes de las mujeres, produciendo un empobrecimiento epistemológico que va de la mano al despojo territorial. Así, el extractivismo no solo transforma el paisaje, sino que redefine

qué conocimientos son legítimos, invisibilizando los saberes femeninos al considerarlos improductivos o irrelevantes frente a la economía extractiva.

Como advierten diversos estudios, “los sistemas de conocimiento de los pueblos indígenas y de las comunidades locales desempeñan un papel fundamental en la salvaguarda de la biodiversidad y de la diversidad cultural de nuestro planeta”, y su pérdida tiene “consecuencias sociales y ecológicas dramáticas” (Universidad de Helsinki, 17 de marzo de 2021). Si bien esta formulación no incorpora explícitamente una perspectiva de género, las mujeres cumplen un rol clave en la gestión y transmisión de saberes tradicionales vinculados a la biodiversidad, pues sus funciones cotidianas en la agricultura, la gestión de recursos naturales y el cuidado del entorno las convierten en actores centrales del conocimiento ecológico (PNUD, 2024). En contextos neoextractivistas, la erosión de estos saberes no solo implica una pérdida cultural o ecológica, sino que precariza materialmente la vida de las mujeres, al debilitar las bases sobre las cuales reproducen la vida comunitaria y sostienen su autonomía. De esta forma, Según Ulloa (2016) los proyectos extractivos convierten a los territorios en los que se instauran, en espacios exclusivamente destinados para la producción y la acumulación capitalista, por encima incluso del sostenimiento y cuidado de las cadenas de vida. Una tarea que bajo estas condiciones es cada vez, más abrumadora mental y físicamente de realizar para las mujeres teniendo en cuenta que los saberes preservados ancestralmente para llevarlas a cabo se deterioran ante la incertidumbre provocada por los cambios abruptos que atraviesan los ecosistemas locales expuestos a la extracción, por este motivo, las necesidades que requiere la subsistencia de la vida se van satisfaciendo en espacios de vulnerabilidad y precarización y en especial de sobrecarga de trabajo no remunerado para los cuerpos feminizados (Aliaga & Calderón, 2025).

Bajo esta lectura, según Lagarde y de los Ríos (2005) es posible dimensionar las opresiones que históricamente han mantenido en cautiverio a los cuerpos feminizados del sur global, al verse empujadas a recrear proyectos de vida mediados por la perspectiva masculina dominante a partir de la cual experimentan la pérdida de autonomía vital, de redes de interdependencia para su vida, del derecho a decidir sobre sus cuerpo-territorios. Esa falta de condiciones y herramientas para ejercer su autonomía es producto de una práctica patriarcal de expropiación permanente que se alimenta de sustraer las energías vitales y creaciones de las mujeres, así como sus posibilidades para existir desde un lugar de agencia, en libertad y comunidad (Gutiérrez, et al., 2019).

En suma en este contexto se produce un cercamiento opresivo que tiene como pilar central la violencia contra las mujeres no únicamente en un sentido material (como se examinará en los siguientes apartados), sino también simbólico, para asfixiar los esfuerzos de la defensa de la vida y desdibujar el valor social de las mujeres en los territorios como figuras importantes del poder popular dentro de las tramas comunitarias, como sujetas políticas clave para sostener la vida a nivel colectivo y como poseedoras de conocimientos imprescindibles para imaginar y luchar en pro de otros modelos de producción fuera de la extracción.

A este panorama de disputa por la supervivencia epistémica de los pueblos, que si bien no es una novedad en el Abya Yala y se remonta desde el periodo de dominación colonial, habría que añadir que estas violencias no han sido inmutables en el tiempo, de hecho hoy en día presenciamos la emergencia de mecanismos inéditos de expolio que, lejos de atenuar las estas violencias históricas, las reconfiguran e intensifican a través de herramientas tecnológicas, jurídicas y económicas construidas con el objetivo de hacer más efectiva y sistemática la apropiación y en especial la mercantilización de saberes locales, un proceso conocido como biopiratería.

La biopiratería puede definirse como la captura y utilización arbitraria y no consentida de conocimientos y recursos biogenéticos, situados en el sur global, por parte de instituciones productoras del conocimiento del primer mundo, como centros académicos, farmacéuticas o laboratorios, por medio de estrategias jurídicas como los derechos de propiedad intelectual que posibilitan la apropiación de estos saberes al crear patentes, marcas, y derechos de autor sobre los mismos Robinson (2010), en los cuales, se reafirma su dominio legal por parte de la ciencia occidental, desconociendo su origen y autoría y por lo tanto se evade la responsabilidad ética de adjudicar los créditos a las comunidades que corresponde, así como una retribución justa por los beneficios obtenidos (Cabrera-Medaglia, 2013).

En América Latina han existido diferentes casos de biopiratería sobre bienes comunes locales, como la patente estadounidense sobre la variedad de frijol mexicano Enola otorgada a Larry Proctor en 1999 quien generó profundas afectaciones a los agricultores mexicanos al suspender las exportaciones de este producto a Estados Unidos debido a que vulneraban la patente creada e incluso llegó a cobrar regalías durante una década (Figueroa, 2017). Otro episodio en Colombia, fue protagonizado por Jorge González Ulloa accionista de Riopaila -una de las mayores azucareras en Colombia-, quien en 2021 obtuvo la patente estadounidense del proceso

de producción de la panela, y que aunque luego buscó su reconocimiento en Colombia la superintendencia de industria y comercio, la negó al ratificar que estaba lejos de ser un proceso novedoso u original (Smith, 2021), este fue un esfuerzo deliberado para apropiarse de un proceso productivo que es posible por prácticas y saberes campesinos y del que depende la subsistencia económica y alimentaria de muchas comunidades.

Desde las posturas del ecofeminismo este patrón de privatización de los saberes etnobotánicos adquiere una complejidad mayor al presentarse no sólo como una continuación de la violencia epistémica patriarcal, -señalada anteriormente- en donde se extraen/eliminan conocimientos anclados a los saberes de la reproducción de la vida. Además de ello, la biopiratería se convierte en un dispositivo económico y jurídico, sostenido por relaciones desiguales de poder geopolítico, que permite facilitar y perfeccionar en la actualidad la captura intensificada de bienes comunes materiales e inmateriales, históricamente feminizados y custodiados por las mujeres del territorio, para que puedan ser funcionales a los intereses corporativos, al descontextualizarlos, despolitizarlos y procesarlos mediante lógicas occidentalocéntricas de mercantilización (Cortés y Zapata, 2022), lógicas bajo las cuales se transmuta el significado de la vida y los saberes que la hacen posibles a objetos destinados a producir ganancias económicas (Simpson y Klein, 2017).

En este sentido es posible afirmar que la biopiratería ha acelerado la extracción, exacerbando a su vez el lugar de subordinación de los cuerpos feminizados teniendo en cuenta que, primero, las mujeres y en específico, las tramas de conocimiento para la reproducción y cuidado de la vida, que han construido en varios casos incluso por milenios, son un recurso más para expandir y sostener la extracción a gran escala. Segundo, en este sistema económico existe un ocultamiento sistemático de todo el tiempo, energía y trabajo no remunerado que requirió la construcción de dichas epistemes, sustraídas por grandes corporaciones que terminan por lucrarse con ellas, y tercero, irónicamente desde la racionalidad económica del capitalismo extractivo muchas de estas sujetas feminizadas son señaladas como improductivas y sin capacidad de crear valor real en la economía, pese a que su trabajo reproductivo es uno de sus pilares fundamentales de funcionamiento.

Con esta forma de operar el neoextractivismo no sólo trastoca las redes epistémicas al instrumentalizarlas bajo su propia racionalidad, sino que además impone bajo sus propias directrices una reorganización y negación violenta de las relaciones de interdependencia, que

dan sentido a aquello que se extrae, y que por supuesto parten de otras afectividades y subjetividades subalternizadas por este modelo en el cual todo es válido mientras se asegure la acumulación del capital, sin consideración alguna por las consecuencias en contra de las múltiples formas de existencia derivadas del neoextractivismo como régimen epistemológico y ontológico en las zonas del no ser, en las cuales las comunidades son sometidas a sobrevivir en condiciones de muerte con sus medios de reproducción de la vida material y espiritual, cada vez más enfermos, deteriorados y acechados por la aniquilación, como consecuencia del despojo multiescalar.

En este escenario, Cortés y Zapata señalan que “el modo de producción contemporáneo se presenta como una amalgama triangular que urde colonialismo, capitalismo y patriarcado” (2022, p. 64). Ya que, en efecto, para que el modelo de extracción a gran escala opere de manera sostenida en el tiempo, requiere del control territorial, el cual se configura a través de narrativas coloniales que legitiman la explotación de territorios históricamente racializados y atravesados por la dominación occidental. Bajo esta lógica, sus habitantes son construidos como sujetos sacrificables, y expuestos a la muerte sin que esta sea socialmente reconocida como un crimen, ni sus vidas consideradas como merecedoras de empatía o duelo.

Esta dinámica en donde los grupos de élites económicas cuya acumulación depende del capitalismo fósil -sostenidos por los sectores más vulnerables, y en especial las mujeres que en primera línea asumen riesgos, enfermedades y la incertidumbre climática al cuidar la vida en condiciones de muerte - son lxs que tienen el poder de elegir quiénes pueden vivir o morir es denominada como la necropolítica de la expropiación patriarcal (Cortés y Zapata), impartida por la maquinaria neoextractivista en territorios del Sur Global que, pese a considerarse improductivos, y ser marginados de los análisis económicos, son espacios claves para la expansión del capital y así como para hacer efectivo el traslado de bienes comunes transformados como mercancías con destino al Norte Global.

Para cerrar este apartado, es preciso reconocer que la avanzada neoextractivista en la actualidad ha reforzado las jerarquías propias de la dominación colonial frente a los sistemas de conocimiento, así como las formas de existencia y coexistencia. Un hecho que ha desestabilizado en gran parte la autonomía femenina en los territorios expuestos al expolio, además de que ha precarizado las condiciones materiales simbólicas y espirituales de la reproducción de la vida social en las comunidades. Pese a que este quiebre ha profundizado los

umbrales de la violencia patriarcal desde una dimensión onto-epistémica, los daños provocados por el neoextractivismo no se agotan en este aspecto, más bien sus afectaciones se expanden hacia otras aristas de la cotidianidad femenina, como se detallará en los siguientes apartados.

1.1.3 La masculinización del territorio

El neoextractivismo desestabiliza los espacios vitales de las comunidades donde se instala, debido a que, como señala Porto (2001), impone una “territorialidad dominante que se presenta como excluyente de las existentes (o potencialmente existentes)” (citado en Svampa, 2019, p. 40). En este sentido, una de las principales consecuencias de las economías extractivas es que irrumpen, desplazan y reemplazan aquellas economías populares locales y circulares previamente consolidadas por las comunidades. Estas economías, además de sostener dinámicas productivas situadas, suelen posibilitar ciertos márgenes de autonomía económica y alimentaria para las mujeres, al tiempo que configuran relaciones de interdependencia y cuidado con los bienes comunes que garantizan su subsistencia. -Ahora bien, habría que reconocer que, aunque estas economías comunitarias posibilitan formas relativas de autonomía para las mujeres, no están exentas de conflictos, y rupturas internas, así como de reproducir episodios de violencias basadas en género-.

El problema con la reproducción de esta territorialidad dominante es que la expansión de megaproyectos de extracción tiende a erosionar estas economías diversas y comunitarias al deteriorar y agotar los bienes comunes de los cuales dependen. Como resultado, muchas mujeres que previamente contaban con posibilidades de generación de ingresos en condiciones más cercanas a la autonomía, con la llegada de las actividades extractivas quedan relegadas a la realización exclusiva de trabajos de cuidado precarizados o pasan a depender económicamente de los hombres presentes dentro de sus núcleos familiares.

Este escenario genera profundas tensiones sociales y, como estrategia para contenerlas, el llamado pacto patriarcal entre las corporaciones extractivas y las estructuras patriarcales presentes en las comunidades ha resultado fundamental. Dicho pacto se manifiesta, entre otros aspectos, en la priorización sistemática de los hombres para los pocos puestos de trabajo asalariado que ofrecen las empresas neoextractivistas. Esta selección no responde tanto a una alta demanda de mano de obra, sino a tácticas de poder patriarcal mediante las cuales las corporaciones buscan asegurar la adhesión local, fragmentar el tejido comunitario y facilitar

el control territorial necesario para la continuidad de sus proyectos. Es así como, estas llegan a:

Considerar el papel que tienen los varones en el gran entramado de las relaciones sociales, los dividendos patriarcales que obtienen de su posición en relación con las mujeres y otras identidades, y los pactos patriarcales que pueden establecer intragenéricamente con otros hombres a fin de legitimar la violencia cultural y obtener beneficios que la propia estructura social les da por ser hombres, aun subordinados por pertenecer a cierta clase social o por estar racializados (Cortes y Zapata, 2022, p. 73).

Las empresas neoextractivas utilizan esta estrategia, generando un pacto con aquellas masculinidades subordinadas, aliándose con ellas para que obtengan ciertos beneficios, por un lado, económicos por la ganancia del salario y por otro culturales, al ser reconocidos como “los proveedores” en la comunidad, con lo cual al ocupar un lugar de poder según las lógicas patriarcales se encuentran en capacidad para ejercer diferentes violencias contra otros cuerpos feminizados como la explotación doméstica, sexual, y reproductiva (Cruz, 2018 como se citó en Ramón Cortés y Emma Zapata, 2022) en un marco de impunidad. Para entender las condiciones que permiten este pacto patriarcal en contextos neoextractivos, es preciso mencionar a la teórica Silvia Federici quien explica que el pago del salario en nuestra sociedad de hecho es un mecanismo de disciplinamiento sobre las mujeres, posicionándolas como inferiores, ante quien sí recibe un pago por su trabajo, y a su vez demeritando su trabajo del cuidado al no pagarlo, así la autora afirma:

Esta dependencia del salario masculino define lo que he llamado «patriarcado del salario»; a través del salario se crea una nueva jerarquía, una nueva organización de la desigualdad: el varón tiene el poder del salario y se convierte en el supervisor del trabajo no pagado de la mujer. Y tiene también el poder de disciplinar. Esta organización del trabajo y del salario, que divide la familia en dos partes, una asalariada y otra no asalariada, crea una situación donde la violencia está siempre latente (2018, p.17).

Lo que permite interpretar que, las corporaciones neoextractivistas están conscientes de esta situación, y se apoyan de este patriarcado del salario para poder funcionar, implantándolo en las comunidades a través de la contratación de mano de obra exclusivamente masculina, como una estrategia económica y cultural funcional a sus intereses.

Por un lado, cooptando trabajadores o más bien masculinidades cómplices con la violencia patriarcal neoextractivista y por otro, eliminando tanto los espacios sociales y organizativos de las comunidades (al dividirlos entre quienes ganan un salario y quien no), como suprimiendo la autonomía económica de las mujeres, dejándolas a merced de la dependencia económica frente a los nuevos hombres trabajadores y por último subordinando

al espacio doméstico a las mujeres.

En suma, acciones como la privatización de los bienes comunes, el agotamiento de las fuentes de ingresos alimentarios y económicos alternativos y, la cooptación de los hombres de la comunidad quienes dejan de ser integrantes del tejido social en defensa de las economías circulares, y pasan a ser empleados de los enclaves neoextractivos. Con todo esto en conjunto, las mujeres quedan mucho más expuestas y subordinadas a dinámicas de dependencia económica.

Estas mismas dinámicas suelen estar directamente relacionadas con situaciones de violencia doméstica y sexual, además de limitar de forma concreta la movilidad y autonomía de las mujeres sobre los que eran y apropiaban como sus espacios. Esta una forma de control social y económica, muy provechosa para las corporaciones pues termina por dividir los lazos colectivos a través de la violencia patriarcal, lo que al final de día debilita aquellas luchas antiextractivas que se dan en las comunidades a nivel colectivo, y más bien facilita el control territorial, y los procesos de desterritorialización en contra de las comunidades y a favor de la explotación de los recursos, es por ello por lo que se afirma que:

En muchos países asistimos al debilitamiento de los roles comunitarios y ancestrales de las mujeres, pues las industrias extractivas rompen el tejido comunitario y producen un desplazamiento de actividades e incluso de población (Fondo de Acción Urgente- América Latina, 2017 en Svampa, 2019, p.78).

Como resultado, la masculinización del territorio que trae consigo la producción neoextractivista, genera un disciplinamiento patriarcal sobre las mujeres, que se sostiene a su vez en una trama de relaciones estratégicas entre masculinidades (dominantes-los extractivistas- y cómplices -hombres de las comunidades.) que son imprescindibles para sus propósitos de perpetuarse como modelo económico dominante y si es posible único en los lugares en los que se instaura.

En el marco de estas disputas territoriales, la masculinización del espacio debe comprenderse como un mecanismo de reordenamiento socioespacial inherente al avance del extractivismo. Lejos de ser tan solo una transformación demográfica, este fenómeno produce una reconfiguración violenta de las relaciones de género, en la que las prácticas comunitarias orientadas al cuidado y a la reproducción social de la vida son subordinadas y desplazadas por la racionalidad económica centrada en la acumulación, produciendo desvalorización sistemática de los trabajos que sostienen la vida y dando un lugar privilegiado en el territorio

a las lógicas productivistas (Herrero, 2018). En este contexto, la violencia patriarcal hace posible la desposesión de los espacios colectivos y la ruptura de los entramados comunitarios, y en consecuencia propicia la apropiación territorial por parte de compañías transnacionales, una dinámica socioespacial que se inscribe en los procesos de expansión de megaproyectos neoextractivistas Svampa (2019) las cuales de manera puntual:

suponen un quiebre de los ciclos de reproducción de la vida: los ríos se contaminan, los suelos dejan de producir, la deforestación aleja a los animales, etc. El aprovisionamiento alimentario de las comunidades, a través de sus actividades tradicionales como la caza, la pesca y los cultivos, se ve gravemente alterado y las crecientes dificultades para acceder a fuentes de agua o garantizar la alimentación familiar recaen sobre las mujeres (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2014, p.69).

Bajo estos contextos de escasez de los bienes comunes para la reproducción social, las mujeres son quienes terminan por pagar los costes del deterioro ambiental en nombre del progreso y desarrollo económico, ya que la extracción de materiales energéticos implica una situación de injusticia reproductiva, pues en este modelo, las tareas del cuidado no remunerado se multiplican, y al respecto no existe reflexión, reparación, reconocimiento o preocupación alguna por parte de las empresas en el marco de su “Responsabilidad Social Empresarial”, al contrario, la esfera reproductiva se relega frente a las actividades que pertenecen a la esfera productiva. La inferioridad que se genera sobre el trabajo de los cuidados y de la reproducción en los contextos neoextractivistas, está justificada sobre el hecho de que las actividades realizadas dentro de la cadena de producción neoextractiva, están situadas social y económicamente como productivas, por el hecho de que presuntamente traen nuevas oportunidades económicas a las comunidades en las que desarrollan sus proyectos, sobre todo con promesas de empleo y prosperidad, lo que no es del todo cierto según las estadísticas:

Por ejemplo, para el caso de la minería a gran escala, por cada millón de dólares invertido se crean apenas entre 0.5 y 2 empleos directos (Colectivo Voces de Alerta, 2011). En Perú, país por excelencia de la megaminería transnacional, ésta ocupa apenas 2% de la población económicamente activa (pea), contra 23% de la agricultura, 16% en comercio y casi 10% en manufacturas (Lang y Mokrani 2012, como se citó en Svampa, 2019, p.22-23).

Es más, un mito que una realidad concreta, el hecho de que las empresas neoextractivistas mejoren las economías locales. En los hechos el neoextractivismo quiebra las economías locales de subsistencia e incluso funciona gracias al trabajo invisibilizado que realizan las mujeres, quienes se desempeñan en limpieza y alimentación, y muchas otras (la mayoría) no se consideran o reconocen, pero terminan por realizar labores de cuidado que buscan reparar

aquellas dificultades provocadas por las dinámicas extractivas. Como lo comenta Hilda Salazar (2017) las mujeres en estos entornos realizan labores de cuidado para garantizar la salud física y mental de familiares y personas perjudicadas por el aumento de enfermedades crónicas, como dificultades respiratorias, problemas en los huesos, abortos espontáneos, etc.

Bajo este contexto la cantidad de tiempo y el nivel de complejidad de mantener a salvo la reproducción social de la vida se incrementan velozmente, lo que aumenta de forma vertiginosa las brechas de género, ya que “las mujeres son quienes se han incorporado a los trabajos más explotados y peor remunerados” (Pérez, 2014, p.65), lo que conlleva pensar que la producción neoextractiva se soporta a costa de precarizar la vida cotidiana de las mujeres y por reconfigurar nuevas nociones de los cuidados :

Los cuidados serían esas actividades residuales a las del mercado: aquellas actividades imprescindibles para arreglar los desaguisados provocados por la lógica de acumulación y/o cubrir los espacios que los mercados dejan vacíos por no ser rentables; actividades que se caracterizan por estar sometidos a la ética reaccionaria, por hacerse de forma oculta, desde una noción multidimensional de la invisibilidad entendida como subalternidad y sustracción de la capacidad para cuestionar el conjunto del sistema que se contrapone a la plena visibilidad de los mercados y su lógica heteropatriarcal de acumulación. Pensar los cuidados desde este prisma abre espacio para incluir el cuidado de la vida no humana, tal como se reclama desde algunos feminismos del Sur global y/o el ecofeminismo (Pérez, 2014 p.105-106).

Esto permite reconocer que las tareas de cuidado en territorios donde se implanta la extracción de recursos se amplían y adquieren mayores niveles de exigencia, pues además de labores como lavar, cocinar, limpiar, cuidar de niños, personas adultas mayores, o de quienes se encuentren enfermos, y a su vez brindar el soporte emocional y afectivo (tantas veces ignorado), este es un trabajo que se caracteriza porque ser realizado día a día y porque debe ser continuamente reconstruido, si bien necesita de bienes materiales, a su vez, requiere redes de afectos y cuidados (Bosch, et.al, 2005).

A estas tareas del cuidado habría que añadir otras, como las relacionadas con las implicaciones que conlleva el liderazgo ambiental que asumen las mujeres rurales, y que es imprescindible en contextos neoextractivos, pues son quienes resisten y luchan social y políticamente contra sus impactos, además del tiempo que las mujeres se toman para largas jornadas de formación, planeación de la agenda de las organizaciones comunitarias, así como la realización de acciones colectivas de protestas, manifestaciones, plantones, etcétera. Sumadas al desgaste emocional y psicológico de interponer demandas y tutelas en pro de los derechos humanos y los derechos ambientales y consigo entrar en procesos judiciales relentizados con respuestas

ineficaces, todas estas tareas que requieren de tiempo y energía y tienen el propósito de cuidar y proteger a las vidas humanas y no humanas de los estragos del neoextractivismo, en su mayoría son asumidas por las mujeres sin pago alguno.

En este sentido el neoextractivismo arrebató las condiciones de subsistencia de las múltiples formas de vida, pero además lo que se comprueba al analizar estas situaciones de desigualdad extrema frente a las labores del cuidado que se recargan sobre las mujeres en estos escenarios, es que el tiempo y la energía también son recursos indispensables para tener calidad de vida, y son justamente el tiempo y la energía de las mujeres uno de los recursos más explotados y desgastados por parte de las actividades de extracción a gran escala. En suma, este modelo económico configura unas vidas invivibles para las mujeres rurales empobrecidas y racializadas que asumen la reparación socioambiental por los daños generados.

1.1.4 La extracción de mujeres en contextos neoextractivos

Autoras como Verónica Gago (2019) han tipificado al neoextractivismo como un régimen político que se basa en la reproducción de roles de género tradicionales, que por un lado son funcionales para los objetivos de la extracción de recursos, y por el otro, se encargan en estos contextos de constituir masculinidades y feminidades hegemónicas. Así el neoextractivismo refuerza aquellos imaginarios sociales que llegan a clasificar a la naturaleza y los cuerpos feminizados como inferiores y susceptibles de ser explotados, en pro de la acumulación de capital. Dicho esto, la explotación del trabajo de los cuidados de las mujeres no es la única forma de violencia permitida y aprovechable por el pacto patriarcal neoextractivista, sobre el que se basa esta forma de producción económica (como se señaló anteriormente), la violencia sexual de hecho es sistemática y reforzada en estos entornos:

El sistema depredador extractivista, se alimenta no solamente de la explotación de recursos naturales de países que presentan cierta “abundancia”, ni solamente de la explotación del trabajo, ni de la construcción desigual del espacio. La base de este sistema parásito está demostrando ser la “extracción de las mujeres”, mediante la explotación y dominación de los cuerpos de las mujeres y del trabajo material e inmaterial de las mismas (Costanzo, 2017, p.211).

El neoextractivismo trae consigo de forma inevitable la masculinización y re-patriarcalización de los territorios, es un hecho que las actividades extractivas producen un relacionamiento social mucho más hostil, sobre todo entre hombres y mujeres o disidencias

sexuales. Frente a ello por ejemplo Morón (1982) señala que, en Barrancabermeja, uno de los enclaves petroleros más importantes que ha tenido Colombia, se detectaron transformaciones en las relaciones socioafectivas a causa de las condiciones y el entorno laboral, es así como:

Debieron empeorar sus relaciones afectivas por los trabajadores petroleros, porque, según las condiciones de trabajo limitaban las posibilidades de expresar el amor filial, el trato cotidiano tendía a tornarse más brusco, machista y soez en el lenguaje. Así, el noviazgo pueblerino había cambiado por una sexualidad brutalizada (Morón, 1982, como se citó en Vega y Núñez, 2017, p. 17).

Esta sexualidad brutalizada que menciona el autor queda en evidencia por el hecho de que no es coincidencia de que alrededor de muchos enclaves extractivos se generan varios lugares en los cuales mujeres racializadas, indígenas o campesinas empobrecidas ejercen el trabajo sexual como única alternativa, pero además de ello, existen redes de explotación sexual que en muchas ocasiones afecta a las infancias y adolescencias en estos contextos (Onumujer, 2015: 1, en Astrid Ulloa, 2016, p.131). Por ejemplo, Argentina con los modos de producción neoextractivos sojeros y petroleros en las últimas décadas han tenido grandes problemas en cuanto a explotación sexual y trata de personas, pues a la vez que estos modelos productivos crecían, los prostíbulos y desapariciones de niñas y mujeres alrededor de las zonas en las que se instauraban también lo hacían, así lo indica el informe “El negocio de la trata en la ruta del petróleo” realizado por el Observatorio Petrolero Sur, allí se afirma lo siguiente:

El modelo sojero no sólo produce la contaminación de nuestro suelo y expulsa a las poblaciones rurales hacia las periferias pobres de las ciudades, también agrava la situación de vulnerabilidad de mujeres y niñas. Basta con mirar los márgenes de los hegemónicos y famosos ‘caminos de la producción’ para encontrar las postales de miseria y olvido apenas iluminadas con las luces de las whiskerías, donde los cuerpos de las mujeres son sometidos, violados y explotados comercialmente no sólo por los varones, sino por todo un sistema ideológico y de negocios naturalizado y validado por la sociedad (2010, párr.15).

Desde esta lógica los enclaves neoextractivistas construyen escenarios de deterioro del tejido social al propiciar la normalización de la explotación sexual y la construcción de percepciones hipersexualizadas sobre los cuerpos feminizados. Tales dinámicas se articulan con imaginarios que producen y legitiman una feminidad servil, sobre la cual sea posible reafirmar una masculinidad hegemónica-viril.

Esto se debe a que los hombres que trabajan dentro de los enclaves, en tareas de extracción, seguridad privada, o fuerza pública e incluso quienes ocupan puestos corporativos tienen la constante necesidad de validar su masculinidad con otros hombres, especialmente a través

del ejercicio la violencia sexual contra mujeres y disidencias. Por eso se asocia “la llegada masiva de trabajadores externos y de los procesos de militarización pública y privada que con frecuencia acompañan a las industrias extractivas; al incremento de la violencia machista sobre los cuerpos de las mujeres” (García, 2017, p.70). En muchas ocasiones estos hombres -que en cualquier momento pueden irse del territorio- presionan a los cuerpos feminizados locales para tener relaciones sexuales. Una dinámica que provoca problemas de salud pública, frente a las cuales las sujetas que experimentan estas vulneraciones carecen de garantías y de acompañamiento institucional para afrontarlas. Entre las consecuencias se encuentran, por ejemplo, el aumento de enfermedades de transmisión sexual, así como la proliferación embarazos no deseados y la carga económica y de estigma social que estos conllevan (Giraldo, 2025).

En el escenario latinoamericano, estas dimensiones de la violencia sexual en contextos de extracción a gran escala permiten comprender que este tipo de agresiones no pueden ser leídos como fenómenos aislados o desarticulados entre sí, por lo contrario, son actos sistemáticos ejecutados para facilitar y hacer posibles los procesos del despojo territorial.

Al respecto, el entramado teórico y político propuesto desde el feminismo comunitario, permite vislumbrar con mayor claridad crítica, el impacto estratégico de estas violencias sobre aquellos cuerpos considerados como inferiores. La intelectual feminista e indígena Lorena Cabnal (2010), señala la categoría cuerpo-territorio para demostrar que las violencias ejercidas sobre los territorios ancestrales y comunitarios en el marco de las actividades extractivas se reproducen de manera simultánea sobre los cuerpos de las mujeres, al haber sido construidos ambos históricamente como espacios del dominio colonial, el despojo y el disciplinamiento. Desde esta perspectiva, la violencia sexual trasciende su comprensión como acto individual o privado, para ser posicionado como un mecanismo político que produce la fragmentación del tejido comunitario y que asegura el control territorial requerido por la expansión del expolio. En este sentido, mientras se cosifica e instrumentaliza a la naturaleza, simultáneamente se hipersexualiza y cosifica a los cuerpos feminizados del territorio. E incluso en muchos casos la violencia sexual se utiliza como instrumento para acallar a las mujeres que se posicionan desde la lucha antiextractiva y la defensa ambiental en el territorio configurando escenarios hostiles que colocan en riesgo a las lideresas ambientales en medio de la extracción de bienes comunes, el cual será problematizado a continuación.

1.1.5 Mujeres defensoras como objetivo militar-paraestatal

El avance de los proyectos neextractivos en América Latina no solo ha implicado reorganizaciones productivas, sino también complejas reconfiguraciones socioespaciales, en las que las opresiones estructurales relacionadas con el género, la raza y la clase se agudizan (Akgemci, 2024). Estas desigualdades se manifiestan especialmente en las mujeres rurales, racializadas y empobrecidas, quienes encabezan la defensa de los territorios frente a la extracción.

En estos contextos, los agentes vinculados a economías ilegales constituyen un actor clave en la proliferación de violencias contra las mujeres, ya que perciben a este sector poblacional como un objetivo militar debido a su resistencia contra los megaproyectos, debido a que esta economía termina siendo una de sus fuentes de ingresos económicos, por ejemplo, al sustraer materia prima de los enclaves, perforando yacimientos o ecosistemas, o instalando sistemas rudimentarios de extracción. Acciones que desestabilizan dichas infraestructuras y generan riesgos como escapes de gases, explosiones o derrames de petróleo. Además, interceptan el transporte de recursos o imponen mecanismos de extorsión a las empresas, exigiendo pagos a cambio de “protección”. Sin embargo, tal dinámica no es homogénea: investigaciones como *Crudo Engaño* (2025) y reportajes realizados por el medio *Rutas del Conflicto* (2024) evidencian que, en algunos casos, grandes corporaciones hidrocarburíferas han contratado a actores paraestatales para controlar, perfilar y perseguir liderazgos socioambientales locales.

Este tipo de redes criminales tiene un peso significativo al analizar las garantías de derechos humanos de las lideresas ambientales. Al desafiar los megaproyectos, estas mujeres no solo representan un obstáculo para las compañías, sino que se convierten, además, en objetivos de violencia de actores armados que se benefician de la extracción. Como sostiene Costanzo (2017, p. 221), en el neextractivismo “no solo se extraen los recursos del territorio, sino también a las mujeres que lo cuidan”, un proceso caracterizado por la invisibilización, el silencio y la ocultación de la violencia, y a impunidad los crímenes cometidos, lo que da cuenta de que, en contextos neextractivistas el dominio territorial que ejercen los diferentes actores (empresas, militares, paramilitares) depende del abuso sobre las mujeres.

Los regímenes extractivistas reconfiguran activamente las relaciones de poder locales al reposicionar diferencialmente a mujeres y comunidades, visibilizando su agencia y

complejizando las relaciones de género en los espacios de conflicto. Esta violencia se manifiesta a través de mecanismos que incluyen violencia sexual, violencia vicaria y feminicidio, dirigidos específicamente a disciplinar y silenciar a las mujeres defensoras. Al mismo tiempo, estas condiciones generan nuevas formas de resistencia y negociación, las defensoras adaptan sus estrategias de cuidado del territorio, fortalecen redes solidarias con otras organizaciones sociales o de defensa de los derechos humanos y visibilizan sus luchas dándolas a conocer en distintas plataformas, redes sociales, redes con la academia, e incluso en entidades estatales nacionales e internacionales con el fin de obtener protección o recursos para esquemas de seguridad (Hofmann & Cabrapán 2021). De esta manera la violencia extractiva no solo despoja recursos, sino que tensiona las formas de agencia y protección comunitaria en clave femenina, y con ello se replantea el saber-hacer ecofeminista que poseen de quienes son la cara visible de la lucha socioambiental (Navarro, 2022).

Sin embargo, estas estrategias de cuidado y resistencia colectivas no deben romantizarse: aunque se implementen y provengan de la solidaridad comunitaria en el marco de la lucha ambiental, no siempre son suficientes para prevenir la intensificación de la violencia dirigida hacia las lideresas cuando obstaculizan proyectos extractivos económicamente significativos.

El caso de Julia Chuñil en Chile evidencia cómo los riesgos se materializan cuando los actores económicos y paraestatales buscan disciplinar y silenciar a quienes defienden los territorios. es de Julia Chuñil en Chile evidencia cómo estas dinámicas convergen en los territorios estratégicos para la extracción. Como lideresa ambiental en la comuna de Máfil (Los Ríos), Chuñil defendía 900 hectáreas de bosque nativo frente a plantaciones industriales de pino y eucalipto y frente a la presión para la compra de tierras indígenas que estaban ejerciendo lxs empresarios. Esto la expuso a amenazas, acosos y sabotajes, incluyendo daños a un puente que la lideresa utilizaba para desplazarse en su territorio (Ortuño, 2025).

Para noviembre de 2024 Chuñil fue víctima de desaparición, y evidencias posteriores — incluidos audios en los que Juan Carlos Morstadt, empresario forestal con propiedades en la zona, habría afirmado que “la quemaron”— (Doble Espacio – Revista de Periodismo, Universidad de Chile, 2025) muestran cómo actores económicos y paraestatales pueden articularse para disciplinar y silenciar liderazgos femeninos. Este caso no puede entenderse como un episodio aislado, sino como ejemplo de cómo el neoextractivismo, las economías criminales y la violencia patriarcal emplean alianzas estratégicas para controlar territorios, apropiarse de recursos y silenciar a las mujeres que defienden comunidades y ecosistemas.

La exposición de mujeres rurales en primera línea de defensa no es accidental, sino inherente a los proyectos extractivos, que dependen de la invisibilización y explotación de los cuerpos, saberes y funciones vitales feminizadas para consolidar beneficios económicos y territoriales.

No obstante, dichas formas de disciplinamiento sobre la vida, se materializan de manera particular dependiendo del contexto sociocultural en el que se establezcan. Por ejemplo, en contexto petroleros, estas dinámicas de control, como se verá a continuación, están impregnados por altos y crueles niveles de violencia patriarcal que han situado como su objetivo militar a los cuerpos de las mujeres que lideran las luchas contra los megaproyectos hidrocarburíferos a lo largo de la región además de someterlas a situaciones revictimizantes y a escenarios en los cuales su salud corre grave peligro.

Capítulo II

Caso de estudio: el neoextractivismo petrolero y sus afectaciones a la vida de las mujeres barranqueñas

Aguas, ustedes son las que nos traen fuerza vital.

Nos ayudan a encontrar alimento,

Para que vislumbremos una gran felicidad.

Nos regodeamos en la más deliciosa savia de su haber.

Como si fueran madres amorosas,

Acudimos directamente al hogar de aquel,

A quien ustedes aguas dan vida y origen.

Para nuestro bienestar, que las diosas sean una ayuda para nosotros,

Que las aguas sacien nuestra sed.

Permítanles hacer que el bienestar y la salud fluyan sobre nosotros.

Dueñas de todas las cosas elegidas,

Soberanas de todos los pueblos,

Las aguas son a quienes ruego por curación.

Aguas produzcan su curación como una armadura para mi cuerpo.

Y así pueda ver el sol por mucho tiempo.

Aguas, llévense todo esto malo en mí.

Lo que haya hecho con engaños maliciosos.

O cualquier mentira sobre la cual haya jurado,

Aquí separo las aguas hoy,

Nos hemos unido a su savia.¹

¹ Fragmento de “*Agua de vida*”, antiguo himno del *Rig-Veda*, citado en Shiva, Vandana (2003). *Las guerras del agua: privatización, contaminación y lucro*. Siglo XXI Editores.

2.1 Introducción

El presente caso de estudio se desarrolla en la región del Magdalena Medio, específicamente en la ciudad de Barrancabermeja ubicada en la zona nororiental de Colombia, en el departamento de Santander. Esta es una región que geográficamente puede definirse como un extenso valle ubicado entre las cordilleras Central y Oriental (ver Figura 1), atravesado la cuenca media del río Magdalena, se caracteriza porque posee una gran concentración de biodiversidad en especial, de numerosos cuerpos hídricos como ríos, ciénagas y humedales (Amnistía Internacional, 2023).

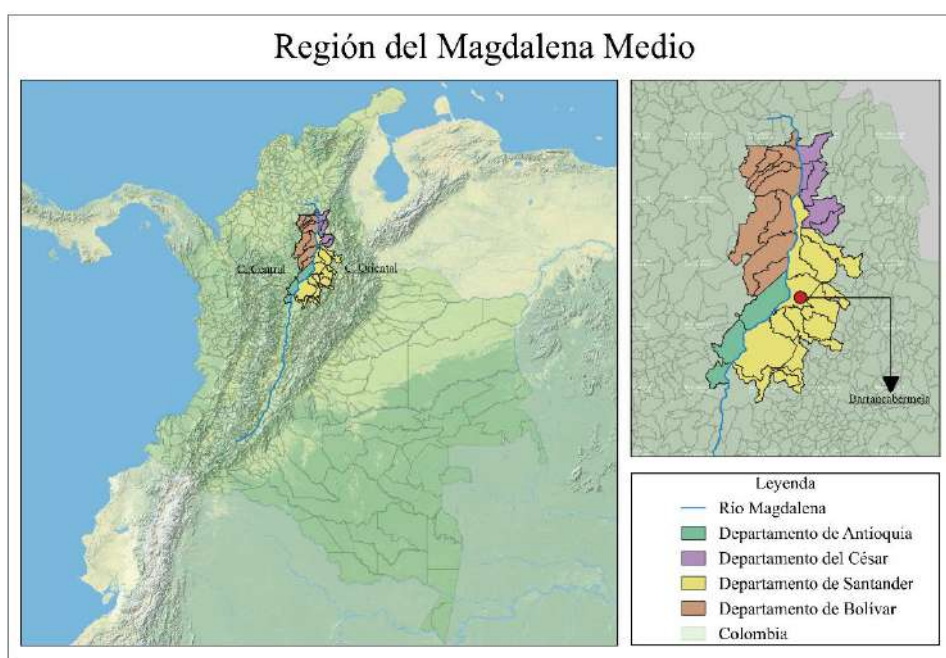


Figura 1. *Región del Magdalena Medio*

Nota. Elaboración propia basada en la cartografía base de Municipios, Distritos y Áreas no municipalizadas de Colombia, por el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC) obtenido de Colombia en Mapas

Si bien es cierto que Barranca está situada en una región colmada de abundantes cuerpos de agua, también es conocida por ser la capital petrolera de Colombia, con aproximadamente 3.260 pozos petroleros en total. Actualmente clasificados en; productores (1.943) sin estado (982), abandonados y taponados (263), inyectoros (65), suspendidos (4) y secos (3) (Servicio Geológico Colombiano, 2022).

Aunque su reconocimiento en el negocio petrolero está anclado al hecho de que posee la refinería de procesamiento de crudo más importante del país con una producción promedio de 250.000 barriles al día (Gualdron Acevedo, 2022). Esto quiere decir que la ciudad es rica en agua y a su vez contiene amplias zonas de extracción de crudo, por lo que el uso del agua que se dividen “entre el abastecimiento de la ciudad para el consumo doméstico, que es legalmente prioritaria, y el mantenimiento de la disponibilidad de agua para las actividades extractivas, que debería ser secundario” (Beuf, 2023, p.23). Esta es una situación que ha provocado una fuerte incertidumbre sobre las garantías para el acceso a los bienes comunes hídricos de los que dependen las comunidades pescadoras para subsistir, los mismos que ahora están siendo cooptados y contaminados por los requerimientos de la producción petrolera de la Empresa Colombiana de Petróleos Ecopetrol.

Por otra parte, no puede perderse de vista que justo en esta encrucijada de tener una gran abundancia de recursos naturales y a su vez tener instalada una refinería de hidrocarburos a gran escala, Barrancabermeja se encuentra localizada en el departamento más peligroso para defender el medio ambiente en Colombia según declaraciones de la Justicia Especial Para la Paz (JEP) (Infobae, 2022), lo que de por sí es grave, todavía más si estamos hablando de Colombia, clasificado como uno de los países más letales a nivel global para los y las activistas ambientales (González, 2024), un hecho que más que una coincidencia, es la muestra de que el neoextractivismo petrolero en Barranca ha sido una de las actividades económicas que ha aportado a la configuración de complejos escenarios de conflictos socioambientales que implican fuertes niveles de violencia para quienes defienden y protegen las fuentes hídricas, así como otros ecosistemas locales. En este contexto los conflictos socioambientales pueden entenderse como las tensiones existentes entre agentes sociales del territorio, las empresas privadas, el Estado, los actores paraestatales y las comunidades, en las que se disputa el control o la soberanía por los bienes comunes, en un marcado aumento de la presión sobre los recursos naturales en la etapa contemporánea de la producción capitalista (Cruz Merchán, Bonilla Ovallos & Reyes Jaimes, 2024), generando vulneraciones a los derechos de unos grupos sociales en favor de los intereses de otros.

De allí se desprenden luchas en las comunidades por la defensa de sus derechos a existir y permanecer en paz y dignidad en su territorio y por supuesto, en contra del daño al medio ambiente, al despojo, y a la extracción que suelen provocar los proyectos minero-energéticos. Como consecuencia de la extracción petrolera, Barranca ha sido el escenario de múltiples

situaciones de injusticia ambiental en el marco de estos conflictos socioambientales a los que se enfrenta toda la región, y que han impactado la vida de las mujeres pescadoras barranqueñas de forma diferencial, un proceso que en este trabajo como se explicará a lo largo del capítulo.

2.1.2 Un Contexto inicial de la producción petrolera en Colombia

En un principio entender las problemáticas actuales que enfrenta la comunidad de pescadores en Barrancabermeja frente al acceso digno y autónomo a los diferentes humedales de la región, para el sostenimiento físico y cultural de la población, requiere de un análisis histórico y geográfico. Para empezar Barrancabermeja, así como muchos otros lugares que han sido enclaves de la explotación de los recursos naturales, atravesó un proceso de colonización y exterminio de la población local, a mediados del siglo XIX, con el fin de tener un espacio apto para explorar los yacimientos de petróleo, como lo afirma Velásquez Rodríguez (2012). La exploración y explotación del petróleo no tuvo límites en los territorios de Barrancabermeja y Carare-Opón porque la TROCO ordenaba exterminar a los últimos Yaregués que quedaban en estas zonas, ante la mirada indiferente del Estado colombiano:

La cruzada en busca y explotación del oro negro no se diferencia de las conquistas anteriores: usa los mismos métodos avasalladores y destructivos contra el propio hombre, llámese indígena, negro, mestizo y contra su cultura local. La arrogancia de los empresarios petroleros no se ha diferenciado del conquistador español, y sus secuelas han profundizado la destrucción de lo poco que este y los procesos de colonización del siglo XIX y parte del siglo XX dejaron de hacer en el Catatumbo, la Amazonia, la Orinoquía y la Llanura Costera (p. 171)

La extracción petrolera de Barranca logró lo que ni siquiera el proyecto colonizador español había conseguido del todo, acabar con los indígenas Yaregués, apropiándose de su espacio y adaptándolo a los objetivos del paradigma civilizador y por supuesto de la producción petrolera, con lo que a su vez se devastaron grandes áreas naturales como lo enuncia Avellaneda, (1998) citado en Serje y Steiner (2011).

En los primeros años de la industria de hidrocarburos en el país, cuando las zonas petroleras eran vistas como regiones salvajes y malsanas que era necesario civilizar, la totalidad de los recursos disponibles como maderas, palmas, ciertas especies de fauna, se explotaron de manera indiscriminada, todo ello facilitado por la apertura de rutas de penetración (p. 29).

Lo que en algún momento fue un lugar poblado por vastas selvas verdes, llenas de vida, representadas en la diversa flora y fauna local, se convirtió pronta y abruptamente, en amplios campos destinados para la extracción de petróleo, en los que el suelo era perforado una y otra

vez para que el oro negro brotara de la tierra y llenara el oleoducto que transportaba el crudo desde Barranca hacia el puerto de Cartagena, para finalmente, hacerlo llegar hasta tierras estadounidenses.

La explotación de petróleo en territorio colombiano por parte de empresas extranjeras hizo evidentes las relaciones de poder geopolíticas e imperialistas basadas en la desigualdad y en una clara ventaja de Estados Unidos sobre Colombia, evidenciadas en que las petroleras estadounidenses se terminaron lucrando de la Concesión del suelo colombiano al especular con su valor en el mercado financiero por más de una década, sin siquiera tener el interés de explotarla, pero sumado a ello obtuvieron otra ventaja económica frente a Colombia debido a que en el traspaso de la Concesión De Mares a la Tropical Oil Company en 1919 “se redujo el monto de las regalías que la compañía debía pagar al Estado colombiano, del 15% al 10%. Además, la compañía debía construir una refinería, y usufructuar de sus productos en el mercado nacional, y un oleoducto; ambas obras debían revertir al Estado al término de la concesión” (Ripoll, 2016, p. 201-202).

Sumado a ello en la construcción del oleoducto de las infantas, la Standard Oil Company elaboró estrategias de orden ilegítimo para evitar a toda costa entregarle el oleoducto al gobierno colombiano al finalizar la Concesión De Mares, como había sido pactado. Es así como, con el propósito de monopolizar indefinidamente el transporte de crudo en el país, se consolidó una empresa fachada la Andian National Corporation que terminaría construyendo dicha infraestructura.

La Andian era una empresa que en apariencia no tenía ningún vínculo establecido con la Tropical Oil Company, por lo que fue posible cambiar las condiciones de la negociación y permitirles la construcción del oleoducto, el cual al final no tuvieron la obligación legal de entregarlo a Colombia al expirar la Concesión, sin embargo, tiempo después se confirmó de forma tardía que ambas empresas tanto la Tropical Oil Company como la Andian National Corporation eran filiales de la compañía estadounidense standard Oil. (Ripoll, 2016, p. 201). Todo este panorama tuvo como resultado un margen de ganancia mucho más alto para las empresas petroleras estadounidenses que lo que terminó ganando el Estado colombiano, aunque los recursos explotados fueran de sus propios suelos.

En este contexto los intentos por proteger al medio ambiente y la economía nacional de los intereses extranjeros que arrasaban con todo a su paso fueron fallidos (Ripoll, 2016), puesto que la extracción de petróleo en Barranca se configuró como una economía de enclave en la

que se protegieron los intereses y ganancias estadounidenses sin importar los medios fraudulentos que utilizaran para preservarlos.

Es preciso mencionar que, la extracción del petróleo colombiano a manos extranjeras se llevó a cabo a expensas de precarizar la vida de miles de obreros, los datos demográficos de la época describen que “En 1927 se calculaba que en el Centro de Barrancabermeja vivían unos 5000 trabajadores y 200 estadounidenses, de un total de 12.000 habitantes que tenía el municipio.” (Vega, et al., 2009, p. 106). Según lxs autorxs para finales de la siguiente década Barranca congregaba el mayor porcentaje de la concentración obrera a nivel nacional, quienes trabajaron bajo una fuerte explotación laboral; bajos salarios, ausencia de garantías en salud y estabilidad laboral, así como extensas jornadas de trabajo. Todo lo anterior por no nombrar la fuerte violencia antisindical que sufrieron cientos de obreros organizados bajo la Unión Sindical Obrera (Vega, et al., 2009).

Por último, y como lo señala Vega la extracción de crudo produjo para la época una marcada división sexual del territorio y el trabajo en Barranca, que terminó por propiciar un tejido social funcional a los roles de género tradicionales, un hecho que marcó la vida de las mujeres del territorio y que se explica debido a la diferencia de espacios ocupados y labores ejercidas en estos, por hombres y mujeres.

La muestra de esta organización socioespacial es que los hombres estaban sometidos al espacio de extracción de crudo, el que podría denominarse el trabajo productivo y por ende remunerado. Las mujeres en cambio estuvieron concentradas en la ciudad y el puerto, realizando por un lado trabajos invisibilizados y mal pagos como los de cuidado referentes a la preparación de alimentos, limpieza y, orden. Los que por cierto y a pesar de su importancia suelen ser categorizados como “complementarios a los trabajos realizados por la mano de obra masculina de la industria del petróleo” (Vega, et al., 2009), ello, aunque son esenciales para hacer posible cualquier trabajo productivo en el sistema capitalista, vale la pena recordar que como lo enuncia Federici, el capitalismo se sostiene no sólo de la explotación del proletariado, sino también del trabajo de las mujeres y de la apropiación del trabajo reproductivo que ellas hacen, sin que sea reconocido ni se le otorgue un valor (Federici, 2013; 2015).

Por otro lado, las mujeres, se dedicaban también al trabajo reproductivo, para este caso la prostitución, que fue estigmatizada por la moral y las “buenas costumbres” de la época, a pesar de contribuir de manera significativa a dinamizar la economía y circular el dinero en el entorno local del municipio. Así mientras los hombres se encontraban en el espacio de extracción

percibido como productivo, las mujeres estaban realizando trabajos de cuidado no reconocidos en el puerto.

Todas estas labores realizadas por mujeres empobrecidas, con una pésima calidad de vida y sin ningún tipo de garantías o vínculos oficiales laborales, fueron las que sostuvieron la vida de los obreros petroleros, la de los empresarios gringos y sus familias residentes en Barranca e inclusive hicieron posible el funcionamiento de la producción petrolera-ya que por cierto ellas se encargaban de dejar en orden y bien preparados a los campos de extracción para dar continuidad a la explotación petrolera-. Muchas a raíz de esto dejaron de un lado sus responsabilidades y el cuidado de sus propias familias, con el fin de poder subsistir de la poca remuneración que percibían de estos oficios (Vega, et al., 2009).

Finalmente, puede afirmarse que los comienzos del extractivismo petrolero como economía de enclave en Barrancabermeja produjo grandes niveles de lucro para las compañías petroleras estadounidenses, en detrimento de la soberanía nacional y del territorio colombiano, prueba de ello fue la destrucción de los ecosistemas del Valle del Magdalena Medio, las crudas condiciones de explotación laboral a las que se vieron sometidos miles de obreros petroleros y, la marginalidad laboral y condiciones de servidumbre bajo las que muchas mujeres trabajaron sosteniendo la cadena productiva del petróleo. Será este último sector poblacional en especial, el que tiempo después y bajo nuevas y complejas dinámicas territoriales enfrentarán los impactos del neo-extractivismo petrolero en Barranca, a través de diferentes mecanismos como la resistencia comunitaria, un proceso que se detalla más adelante.

2.1.3 Del enclave transnacional al modelo petrolero nacional

Aguas contaminadas, vegetación consumida, ecosistemas rotos, animales asfixiados en petróleo... Petróleo derramado como un mar de angustias inundando todo. El oro negro que prometió desarrollo a Barrancabermeja décadas y décadas atrás para beneficio de empresas extranjeras, situación que denunciaba Piedrahita cuando acompañó a los trabajadores a levantar la voz con una imagen como constancia de injusticias y descontento (Escobar y Salazar, 2021, p. 337).

En principio y si bien puede considerarse que las distintas presiones desde la organización y movilización social generadas por el sindicato de la USO ante la empresa extranjera de la Tropical Oil Company construyó un ambiente de tensiones por la exigencia de la

nacionalización de la producción de petróleo en Colombia, en realidad el hecho de que la TROCO decidiera no seguir participando en el negocio de la concesión de Mares en el país, estuvo condicionada por otro tipo de factores como lo explica Caro (2013), por un lado, los intereses estadounidenses de extracción de petróleo en nuevos espacios estratégicos como el Medio Oriente, y por otro, la reticencia de las compañías extranjeras a compartir el dominio del negocio petrolero con las empresas locales, criterios que desembocaron en el proceso de nacionalización del petróleo en Colombia. Aun así, es necesario aclarar que la intervención estadounidense en relación con la extracción petrolera colombiana no desapareció del todo del territorio una vez fue concretada la creación de Ecopetrol, -que empieza a operar en el país desde 1951-, ya que el hecho de que la producción petrolera pasara aparentemente a manos nacionales no significó la recuperación de la soberanía nacional sobre sus recursos energéticos, por lo contrario, esto produjo:

Un nuevo ciclo de la presencia de las empresas petroleras extranjeras en el Magdalena Medio, mediante el fomento de contratos de asociación, como el que Ecopetrol firmó con la Standard Oil para la modernización de la refinería de Barrancabermeja y la operación de los campos (Beuf, 2023, p.120).

Sin embargo, al reflexionar sobre las condiciones actuales de Barranca queda claro que la extracción petrolera, aun así, si es realizada desde una empresa estatal como lo es Ecopetrol, (aunque esta ha pasado por varios intentos de privatización y sus funciones ya no son las mismas desde la creación de la Agencia Nacional de Hidrocarburos) esto no implica necesariamente que hayan mejorado las condiciones de calidad de vida en las comunidades del sector. En primer lugar, en las sociedades conformadas alrededor del petróleo se presenta una cultura altamente masculinizada y machista en la que los roles que ocupan los hombres están rígidamente definidos en lo productivo y las mujeres en su defecto en lo reproductivo (Cely & Silva, 2025, p.136). Esta fue una dinámica presente incluso en los inicios de Ecopetrol, en los que de acuerdo con la investigación de Villamizar (2018) las contrataciones de los empleados petroleros empezaron a depender de los favores sexuales de las hijas de los pobladores beneficiados con trabajo (p.74). Un escenario que da cuenta de que la cosificación de los cuerpos de las mujeres fue realizada de forma sistemática por los hombres en los contextos petroleros.

No obstante, esta no será la única afectación que ha traído Ecopetrol para la vida de las mujeres situadas alrededor de la producción petrolera en Barranca, además de ello la actividad hidrocarburífera ha perpetuado en la actualidad y a su alrededor situaciones de injusticia

ambiental y reproductiva. Para empezar y como lo enuncia Beuf, “en 2022, la adopción del nuevo POT de Barrancabermeja (2022-2035) estableció un modelo territorial mucho más afín a los intereses petroleros” (2023, p.123). Allí el espacio para la reproducción social de la vida humana y no humana, ni sus medios subsistencia ocupan un lugar relevante, a pesar de que los estudios han mostrado que en muchas de las zonas clasificadas como campos de extracción en Barranca de hecho hay población asentada y, aunque los recursos para cuidar la vida y solventar las necesidades de estas poblaciones deberían tener un lugar importante en la planificación espacial institucional, en su lugar quien ocupa este puesto son las actividades económicas del petróleo.

Esto se explica porque en escenarios extractivos los debates sobre el territorio se tornan bastante masculinizados, al pensar de forma unívoca en los aspectos técnicos y de ganancia económica como asuntos prioritarios, dejando de un lado las preocupaciones de las comunidades, en especial las que tienen las mujeres, quienes cuestionan cuales son las garantías que existen para el sostenimiento de la vida en medio de las actividades de proyectos neoextractivos (Leyton, 2023 en Carillo 2025).

Sin embargo, antes de profundizar los efectos de esta masculinización del territorio es preciso brindar una breve contextualización del conflicto armado que ha marcado el Magdalena Medio, y especialmente Barrancabermeja, dado que, en esta área el extractivismo petrolero ha estado históricamente inscrito en una disputa armada por el control territorial y por la regulación de la cadena productiva que se mueve alrededor del petróleo. El crudo no sólo representó ingresos estatales o empresariales, sino una infraestructura estratégica para el lucro y el dominio que ejercieron en este contexto distintos actores armados.

Tal es el caso de las guerrillas, particularmente el ELN y las FARC-EP, para quienes la infraestructura petrolera fue incorporada para llevar a cabo su estrategia política y militar de presencia territorial. Los atentados contra oleoductos —como Caño Limón–Coveñas y otras redes que atraviesan el Magdalena Medio— no pueden leerse únicamente como sabotajes económicos (Corredor, 2022). La instalación de cargas explosivas, la voladura recurrente de tramos del oleoducto y la presión sobre trabajadores y contratistas configuraron una forma de intervención directa sobre el enclave extractivo fueron acciones orientadas a demostrar el control sobre corredores estratégicos e importantes para el manejo de los recursos energéticos,

disputar autoridad al Estado y regular el acceso al territorio (CNMH, 2018; Palao-Mendizabal et al., 2021).

Sumado a lo anterior, habría que considerar otro actor armado importante en esta contextualización del conflicto armado, como lo son lxs paramilitares que operaron partiendo desde otra lógica, al decidir capturar la administración territorial del enclave petrolero y de sus economías asociadas. Esto teniendo en cuenta que, en Barrancabermeja, la consolidación paramilitar en los años noventa implicó no solo masacres, desplazamientos y control social en zonas urbanas y rurales, sino también la apropiación de rentas derivadas del combustible. El fenómeno conocido en la opinión pública como el “cartel de la gasolina” que evidenció cómo estructuras paramilitares perforaban tuberías, instalaban válvulas clandestinas y controlaban redes de distribución ilegal de combustible, integrando esa economía a su proyecto de dominio territorial (CNMH, 2018). Este control no era meramente económico: implicaba decidir quién podía participar del negocio, quién debía pagar extorsión, quién podía permanecer en ciertos barrios y quién era señalado como colaborador del “enemigo”.

En ambos casos, la injerencia territorial de las guerrillas y del paramilitarismo terminaron por someter a la población local, a una dinámica de guerra, que afectó de forma directa la vida comunitaria, ya que cada explosión por la perforación clandestina de la infraestructura petrolera, no solo interrumpía el flujo del crudo, sino que generaba derrames que contaminaban ríos, caños y suelos, afectando de manera inmediata a comunidades pesqueras y campesinas que dependían de esos ecosistemas además de provocar daños ambientales irreparables.

Tales afectaciones se inscriben en una dimensión del conflicto que hoy comienza a ser reconocida desde el sector institucional, específicamente por la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), al declarar que, la naturaleza es sujeta de derechos y en este caso, una víctima del conflicto armado, un reconocimiento brindado en este caso al Río Magdalena, una declaración en la cual se vislumbran reflexiones sobre cómo la guerra también produjo daños sistemáticos a la vida no humana, y a todas las formas de coexistencia presentes en los ecosistemas afectados (JEP, 2025).

En este escenario, la masculinización de un territorio atravesado por las actividades extractivas cobra un sentido más profundo, pues, cuando las decisiones sobre el territorio se reducen a cálculos técnicos, militares o económicos —quién controla el corredor, quién administra la

renta, quién impone la autoridad— se invisibilizan los cuestionamientos por el sostenimiento de la vida, el agua contaminada, la pesca artesanal que ya no alcanza para subsistir, los cuerpos específicos que cargan con las consecuencias. Pero además de ello, habría que considerar que, en un contexto donde el petróleo fue objeto de disputa armada y de control territorial por su valorización económica, las voces de las mujeres que interpelan este modelo productivo, desde la defensa de los cuerpos hídricos y de la vida misma terminan siendo un obstáculo doble para los sectores poderosos: porque cuestionan tanto la lógica extractiva como la lógica militarista que la ha rodeado.

Es en este entramado en el que se imbrican el extractivismo, la intervención guerrillera, consolidación paramilitar y degradación ambiental, es donde se sitúa el caso del presente trabajo de grado. Así, las lideresas y pescadoras no solo enfrentan los impactos ambientales de la actividad petrolera, sino, además un campo históricamente masculinizado, atravesado por la guerra y por economías paraestatales. Su defensa del territorio emerge en un espacio donde sostener la vida ha implicado resistir, tanto al despojo económico como a la regulación violenta del territorio y de sus propios cuerpos.

Ahora bien, partiendo de esta contextualización a continuación voy a explicar de qué manera me encontré con este estudio de caso. Como estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales tuve la oportunidad de conocer este conflicto socioambiental por medio de las salidas de campo “Valle del Río Magdalena – estribaciones de la Serranía del Perijá” realizadas en los semestres 2023 I y 2023 II- en las asignaturas de Geografía de Colombia e Historia de Colombia, que pertenecen al pensum de sexto semestre de la carrera. Una de las paradas de las salidas fue la sede de la corporación regional para la defensa de derechos humanos CREDHOS, en donde nos contextualizaron de su labor en la región y con ello del trabajo de acompañamiento que venían realizando con Fedepesan. Allí tuve el primer acercamiento al escenario de afectaciones ambientales por las que estaba pasando la comunidad. Para conocer de cerca este conflicto socioambiental fueron imprescindibles los recorridos liderados por Yuly Velázquez, presidenta de la federación, en los cuales caminamos por sectores cercanos a las ciénagas “El Palotal”, e incluso realizamos un pequeño trayecto en Johnson dentro de la ciénaga San Silvestre (ver figura 2), a la vez que escuchábamos las reflexiones de la lideresa, las cuales iban encaminadas a que como docentes en formación diéramos la visibilidad que requerían las problemáticas hídricas provocadas por la extracción/producción de petróleo contra las que venían luchando como federación hace años.

El impacto ante la degradación ambiental que nos fue mostrado en el recorrido por la ciénaga “El Hospital” fue tal que caló emocionalmente al grupo de estudiantes presentes la salida, para mi amiga y compañera de carrera Jessica y para mí fue inevitable llorar y abrazarnos, al ver un escenario tan desolador y complejo de digerir, en el cual el agua de la que dependía la vida humana y no humana en Barrancabermeja, estaba embarrada de pedazos de crudo de petróleo que saltaban a la vista de nosotrxs lxs espectadores (ver Figura 3).



Figura 2. *Estudiantes de la licenciatura en ciencias sociales en un recorrido por la Ciénaga San Silvestre, junto a Oswaldo integrante de la federación*

Nota. Archivo personal de Stephania Martínez. (2023, 08 de noviembre). [Fotografía].



Figura 3. Agua con trozos de crudo obtenida por un pescador en el humedal El Hospital

Nota. Elaboración propia. (2023, 23 de mayo). [Fotografía].

En razón a ello, y con el objetivo en parte de recuperar y sistematizar uno de los momentos de estas salidas de campo, decidí que este conflicto socioambiental fuera mi caso de estudio para mi trabajo de grado, en específico, con una perspectiva de reflexión antipatriarcal, que por lo visto no ha sido muy profundizada en las indagaciones previas publicadas en medios académicos y en la prensa sobre este escenario de extracción. Esto con el propósito -como se detallará en los siguientes dos capítulos- de llevarlo como propuesta pedagógica a la escuela, en el colegio EUM, ubicado en la localidad de Usme al suroriente de la ciudad de Bogotá, como una contribución desde mi formación docente para brindar la difusión que requiere esta situación de conflictividad ambiental desde mis posibilidades.

De esta manera el presente capítulo pretendo exponer los mecanismos a partir de los cuales el modelo territorial petrolero se ha valido para llevar a cabo sus actividades de extracción y producción, los cuales han venido desencadenado impactos diferenciados sobre los cuerpos feminizados en Barranca como lo son la precarización laboral remunerada y no remunerada, afectaciones al cuerpo-territorio por privatizar las fuentes de agua, y la estigmatización a los liderazgos socioambientales femeninos que se convierten en blanco de guerra paraestatal en contextos minero-energéticos. Estas afectaciones serán desarrolladas en los siguientes segmentos.

2.1.4 Machismo y petróleo: la ruptura del tejido social

Las actividades de extracción de petróleo en Barranca han transformado radicalmente las prácticas culturales y económicas de las comunidades locales, tanto así que una ciudad rodeada por cuerpos de agua en la cual la pesca hace décadas se ha constituido como una de las formas principales de subsistencia para la población, en la actualidad es una actividad económica que está desapareciendo debido al alto grado de contaminación petrolera (entre otras) que ha provocado que las zonas de pesca sean cada vez más reducidas y en algunos casos incluso lleguen a sedimentarse (Hermann, 2022). Muestra del deterioro hídrico es que la Ciénaga Miramar, -que a su vez está conectada con Caño Rosario- tiene una prohibición para la realización de las actividades de pesca desde el año 2006 por parte de la Alcaldía de Barrancabermeja, y desde el 2021 por parte de la AUNAP, debido a los agentes altamente tóxicos y contaminantes que posee la ciénaga, y que ponen en riesgo a la vida humana en caso de que fueran consumidos los animales que provengan del humedal (CREDOS, 2023).

La gravedad de la situación radica en que los cuerpos hídricos representados en el mapa (ver figura 3); Caño Rosario, Caño San silvestre, Ciénaga El Llanito y Ciénaga San Silvestre son de especial importancia para las comunidades anfibias locales, empezando porque la conectividad que existe entre el caño San Silvestre y la ciénaga el Llanito alberga 37 especies de peces, o sea el 40% del total de especies que tiene el río Sogamoso, para hacerse una idea. Dicha diversidad es fundamental para llevar a cabo las actividades de pesca de lxs pobladorxs (Avellaneda 2024, en Delgado 2025).

A consecuencia de esta contaminación sistemática bastante influenciada por la producción de petróleo, teniendo en cuenta su cercanía con los cuerpos hídricos locales (ver figura 4), el pescado está saliendo del consumo cotidiano de los lugareños, y por lo tanto ha dejado de ser una fuente de ingresos estable, pues como reclama la señora Jazmine activista ambiental “¿quién te va a comprar pescado si la gente sabe que está contaminado?” (J, V. Comunicación personal, julio 2025).

Zona de influencia de la infraestructura petrolera en Barrancabermeja respecto a zonas de pesca.



Leyenda










Ubicación		Delimitación	
	Complejo industrial refinería		Barrancabermeja
Red Hídrica			
	Caño San Silvestre	Pozos Petroleros	
	Caño Rosario		Pozos taponado y abandonado
	Subcuencas hidrográficas		Pozos suspendidos
	Embalses-Humedales-Ciénagas		Pozos secos
	Ciénagas		Pozos inyectores
	Río Magdalena		Pozos productores
	Río Sogamoso		Pozos sin estado
			Pozos petroleros Ecopetrol

Figura 4. Zona de influencia de la infraestructura petrolera en Barrancabermeja respecto a zonas de pesca

Nota: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Gestión Territorial (Gobernación de Santander), Pozos Petroleros (Servicio Geológico Colombiano – SGC) y Cartografía Base (Instituto Geográfico Agustín Codazzi – IGAC).

Es así, como las mujeres barranqueñas se han quedado al margen de este modelo productivo al ser despojadas de sus medios para la reproducción de la vida, al perder su trabajo quedan inmersas bajo la ansiedad, la pérdida de soberanía alimentaria y de las garantías de calidad de vida (Giraldo, 2025) teniendo en cuenta que la importancia de la pesca para este sector poblacional es crucial, y la gravedad de esta situación se entiende porque, aunque la pesca es una actividad masculinizada y por supuesto las mujeres que participan de ella quedan expuestas a sufrir violencias machistas por parte de sus parejas o de otrxs pescadores, hay casos en los que para muchas, salir a pescar es una forma de trabajo que mínimo les garantiza la proteína del día a su familia, les permite estar cerca de sus hijos ya que al no tener con quién dejarlos pueden llevarlos a las redadas de pesca, es un oficio que no requiere de procesos formales y discriminatorios para mujeres rurales que no cuentan con estudios o experiencia laboral formal y que además son madres, por no decir que es su alternativa para no caer en la dependencia económica con los hombres de su familia al tener la posibilidad de valerse de su propio trabajo. Por lo tanto, cuando el neoextractivismo petrolero contamina los cuerpos de agua no sólo produce daños a la red hídrica, sino que además genera grandes rupturas en las condiciones básicas de autonomía territorial, alimentaria económica y reproductiva para las mujeres.

En este sentido, el desarrollo económico que propicia el petróleo acaba con las oportunidades laborales que les permiten vivir de manera algo más digna a las mujeres, lo que crea un contexto cultural hipermasculino y misógino, una dinámica sistemática y propia de estos contextos extractivos y a la cual se le denomina, según Etkind, como petromachismo (2014). El petromachismo en Barranca queda evidenciado en cómo las mujeres han tenido que pagar un precio muy alto por la extracción y producción de crudo a gran escala, no sólo porque la extracción hidrocarburífera las ha empujado hacia la precarización económica teniendo que dejar la pesca para vivir de la informalidad y el rebusque, sino además porque habría que reconocer que muchas mujeres en este territorio no sólo enfrentan una injusticia ambiental, sino de forma inevitable una injusticia reproductiva, traída por los daños ecológicos producto de la extracción de petróleo que hacen que ahora su vida esté focalizada en de cuidar de otros, humanos y no humanos, en reparar de alguna manera los daños ambientales a través de limpiezas a las ciénagas realizadas por sus propias manos, así como estar en constante vigilancia de los cuerpos de agua para tener información precisa sobre su estado y detectar posibles amenazas socioambientales a través de estrategias colectivas como los monitoreos a las ciénagas y caños (Delgado, 2025) e incluso formular iniciativas colectivas para llevar la educación ambiental a las infancias de la comunidad.

Todas estas actividades son lideradas especialmente por las mujeres, quienes como lo puntualizó a lo largo de la entrevista la señora Jazmine, tienen una preocupación constante por la supervivencia de la naturaleza en medio de un contexto hostil, en no hacer mayor, ni más grave la contaminación que existe en el territorio y en que las nuevas generaciones se involucren en la defensa de la vida no humana, conozcan su territorio y con ello aseguren por ejemplo, el relevo generacional en el liderazgo socioambiental el que resulta fundamental en un territorio con la refinería de petróleo más importante de Colombia, este ha sido un trabajo de cuidado que implica tiempo, y energía lo hacen en su mayoría las mujeres quienes emprenden estas tareas que son (J, V. Comunicación personal, julio 2025).

Realizadas desde la base de la explotación, pues no se les considera como actividades de importancia vital y por lo tanto no se reconocen, ni monetariamente ni en materia de riesgos y consecuencias que suponen estas labores en contextos extractivistas y en riesgo ambiental (Buitrago y Pinzón, 2025, p.89).

Esto se explica porque en los contextos de extracción petrolera la escisión producción/reproducción es estratégica y tiene como objetivo priorizar en el territorio las actividades consideradas como realmente importantes, las generadoras de ganancias económicas que para este caso, serían la extracción y producción de petróleo, debido a que este tipo de trabajo productivo en el imaginario social, genera el desarrollo económico para la población local, y por ello se posiciona por encima de todas las demás esferas de la vida invisibilizándolas, por lo que en contextos extractivos prima una lógica de acumulación de capital que no solo niega la responsabilidad colectiva que tenemos todos en el sostenimiento de la vida, sino que la convierte en residual, subyugada e infravalorada aunque sea fundamental para la existencia de todas las formas de vida (Pérez, 2019).

Sin embargo, en los hechos y desde las perspectivas ecofeministas se evidencia que más que producir el progreso económico, las empresas neoextractivas “son economías de costes impagados” (WoMin African Alliance, 2020), esto quiere decir que estas corporaciones generan costos socioambientales que terminan pagando los cuerpos feminizados humanos y no humanos, y que al invisibilizar la esfera reproductiva las empresas terminan evadiéndolos y no pagando/reparando en ningún sentido por ellos.

Así por ejemplo, Ecopetrol al ser la empresa de oil y gas más importante del país, dentro de sus políticas de Responsabilidad Social Empresarial, aunque tiene conocimiento de los desastres ecológicos que ha producido siendo la empresa que más derrames de petróleo genera

a nivel nacional no tiene ningún mecanismo, propuesta o protocolo para remunerar y reconocer a las mujeres a las que les ha arrebatado sus medios de vida y tampoco a quienes dedican su cotidianidad a elaborar estrategias para afrontar la contaminación. El neoextractivismo petrolero es posible como modelo económico porque sustrae las formas de subsistencia humanas y no humanas y la fuerza de trabajo de las mujeres locales.

Esto de por sí es una situación de injusticia patriarcal, pero resulta aún más compleja al detenernos a revisar el perfil demográfico de quiénes son actualmente las mujeres despojadas de sus medios de vida, no remuneradas por sus labores de cuidado y lideresas ambientales. En un trabajo de campo que tuve la oportunidad de hacer a mediados de julio del año 2025 conocí a la señora Jazmine, la madre de la lideresa Yuly Velázquez. Tuve la oportunidad de conversar con ella y de pedirle su autorización para una entrevista.

En ese diálogo la señora Jazmine me explicó. “muchas de nosotras somos mujeres víctimas del conflicto armado, a mi esposo lo asesinaron en la época en donde el conflicto aquí estuvo muy movido, lo mataron en la ciénaga. Yo desde entonces tuve que encargarme de sostener a mis hijas sola, y además de buscar la verdad sobre lo que sucedió... Aún no sé quién lo mató” (J, V. Comunicación personal, julio 2025). En esta conversación pude percatarme de que quienes están siendo sobreexplotadas sin ninguna remuneración son mujeres que han tenido trayectorias de vida atravesadas por el conflicto armado, quienes además de cuidar del ambiente tiene una lucha continua, pese a su edad, por buscar la verdad y la justicia de lo que sucedió con sus familiares.

Al indagar por su situación la señora Jazmine me explicó “yo no soy la única viuda, hay varias mujeres como yo en la organización. Además, ya somos muy grandes, estamos en la vejez, con edades que ya superan los 60 años. Desde que ya no pude volver a pescar en la ciénaga, por ejemplo, tengo que rebuscarme con qué vivir. Yo hago de todo, preparo y vendo comida, también hago artesanías con la organización y las vendemos, es la única manera que me queda para vivir”. (J, V. Comunicación personal, julio 2025). Al volver sobre estas palabras fue inevitable en pensar cómo el neoextractivismo petrolero en Barranca está provocando además que la vejez de un sector de mujeres víctimas del conflicto armado esté atravesada por la incertidumbre, la falta de garantías para un retiro digno y el agotamiento en de su cuerpo y mente, debido al peso del trabajo de cuidado que se ha acumulado a lo largo de décadas luchando por cuidar del medio ambiente.

De acuerdo con Tavalera y Pali (2024) la consolidación de megaproyectos extractivistas en territorios históricamente afectados por dinámicas guerra y desigualdades estructurales puede llegar a reproducir el replegamiento de la violencia y la exclusión, desencadenando daños sobre comunidades que ya habrían sido afectadas y sometiéndolas a escenarios sociales en los que las injusticias que ya padecieron como víctimas del conflicto armado se agraven y se complejicen. Para este caso vale la pena evaluar hasta qué punto, en el contexto petrolero las mujeres son revictimizadas, porque además de que atraviesan una vejez sin recibir ningún tipo de cuidado y de hecho tratando de resarcir los estragos de la contaminación en las fuentes y rondas hídricas, estos son impactos diferenciados que deben tener un marco de interpretación histórico específico, que reconozca la participación que tuvo Ecopetrol dentro del conflicto armado.

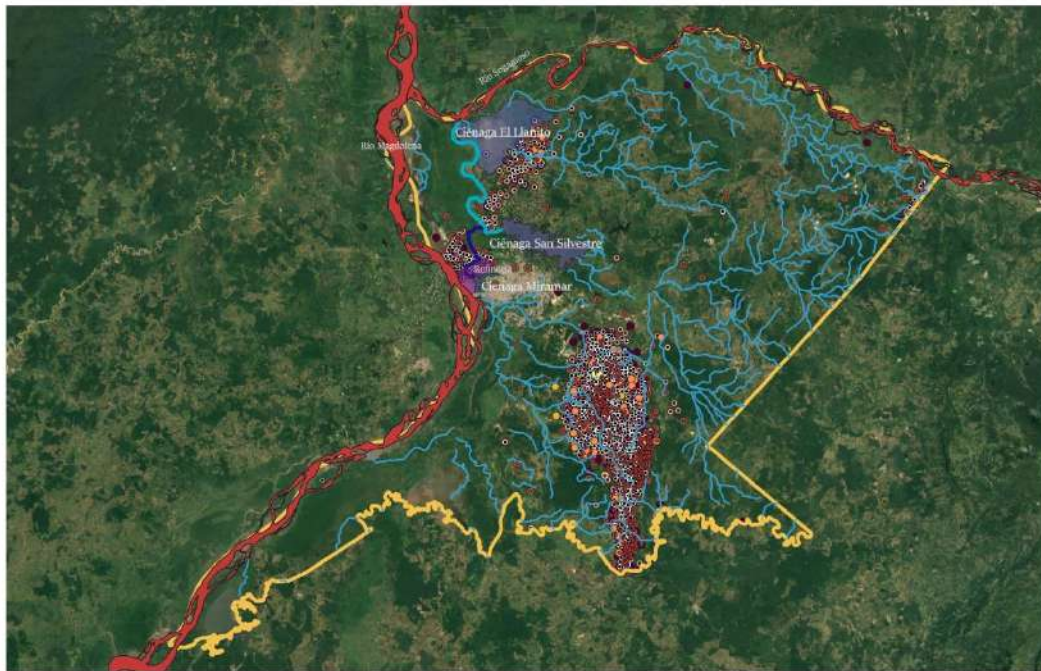
En este caso, declaraciones rendidas por el exparamilitar Salvatore Mancuso en audiencias de la Jurisdicción Especial para la Paz han señalado la participación de Ecopetrol en la financiación de estructuras paramilitares en el Magdalena Medio (Agencia de Periodismo Investigativo, 2023), por lo que es posible afirmar que esta empresa hizo parte de un entramado de economía de guerra cuyas consecuencias persisten hasta la actualidad en la vida de las mujeres, las cuales se enmarcan tanto en la continuidad del conflicto, como en la lógica patriarcal del extractivismo, arrebatándole a estas mujeres el derecho colectivo a decidir sobre cómo y en dónde vivir, qué comer, en qué trabajar, y a qué dedicar su tiempo y energía.

2.1.5 Los peligros de cuidar la vida bajo contextos de extracción hidrocarburífera

En la actualidad el papel de Ecopetrol en la construcción de Barrancabermeja como un territorio socialmente vaciable ha sido fundamental, empezando porque la actividad petrolera de la empresa hoy día tiene cercados a los diferentes humedales de la ciudad debido a la presencia de numerosos pozos petroleros en la zona, tal como se observa en el mapa (ver figura 5), donde los pozos petroleros se encuentran superpuestos sobre las subcuencas hídricas. Un escenario peligroso en el cual la producción hidrocarburífera agota las fuentes de hídricas teniendo en cuenta que la extracción de petróleo es una de las actividades económicas que más consume agua a nivel mundial, por las demandas hídricas que tiene cada una de sus etapas de producción (Mesa, et al., 2018). Aunado a ello es también uno de los sectores económicos que más ha puesto en riesgo ambiental a las distintas fuentes de agua y unidades ecológicas cercanas, ya

que termina por contaminarlas con petroquímicos. Una realidad que reflejan los análisis a los datos estadísticos presentados en el Informe Nacional del Agua realizado en 2022 por el IDEAM, en los que “los resultados del estudio muestran al área Magdalena-Cauca como la mayor aportante de vertimientos de acuerdo con el total nacional, porque tiene la mayor concentración de industria y población en Colombia” (p. 338). Si bien es cierta esta información, habría que aclarar que por lo menos en la cuenca del Valle del Magdalena Medio muchos de esos aportes de vertimientos contaminantes que colocan en riesgo a los ecosistemas, provienen de la producción de hidrocarburos en la región (Tarazona, 2022).

Superposición territorial entre la red hídrica y los pozos petroleros en Barrancabermeja, Santander.



Leyenda

Ubicación		Delimitación	
	Complejo industrial refinería		Barrancabermeja
Red Hídrica			
	Caño San Silvestre		Pozos taponado y abandonado
	Caño Rosario		Pozos suspendidos
	Subcuencas hidrográficas		Pozos secos
	Embalses-Humedales-Ciénagas		Pozos inyectores
	Ciénagas		Pozos productores
	Río Magdalena		Pozos sin estado
	Río Sogamoso		Pozos petroleros Ecopetrol

Figura 5. Superposición territorial entre la red hídrica y los pozos petroleros en Barrancabermeja, Santander.

Nota: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por Gestión Territorial (Gobernación de Santander), Pozos Petroleros (Servicio Geológico Colombiano – SGC) y Cartografía Base (Instituto Geográfico Agustín Codazzi – IGAC).

Esto quiere decir que la actividad petrolera por parte de Ecopetrol tiene un control hídrico de las fuentes de agua de la ciudad, sea para usarlas en la cadena productiva del crudo o sea para utilizarlas como pasivos ambientales -la primera genera de forma inevitable a la segunda-. Ambas formas de emplear el agua están socavando la soberanía hídrica de las comunidades de pescadores en Barrancabermeja, y a su vez cambiando abruptamente su tejido social, irrumpiendo e impidiendo sus prácticas culturales y deteriorando su forma de vida. Es por ello por lo que:

En los últimos años, en las regiones petroleras, sus habitantes, han levantado nuevas demandas relacionadas con la protección de los bienes naturales, en especial el agua; con la defensa de la vida de quienes han resultado afectados por la actividad petrolera y con la exigencia para que el petróleo no sea explotado por ser la sangre de la Tierra (Censat Agua Viva, 2014, p.32).

Muchas de estas comunidades que se posicionan desde las luchas antiextractivas saben las implicaciones ecológicas, económicas, culturales y de salubridad que deben enfrentar cuando las fuentes hídricas les son arrebatadas, privatizadas y contaminadas y lo que ello implica en específico para la vida de las mujeres, se ha demostrado que:

La menor disponibilidad de agua, es especialmente sentida por quienes se encargan de las labores domésticas, de hecho, varios estudios han descrito cómo la poca disponibilidad de agua para uso doméstico, así como la inexistencia de acueductos, obliga a las mujeres a invertir varias horas de su jornada en la búsqueda del líquido, teniendo que recorrer extensos territorios para cargar y transportar el agua, lo que tiene implicaciones en términos de inseguridad y mayor carga de trabajo para ellas (Ojeda, 2019).

Para este caso en Barrancabermeja, la exposición en la búsqueda de agua para consumo humano implica aún más riesgos para las mujeres que los mencionados en la cita anterior, debido a que en el contexto de un territorio perforado por la infraestructura del transporte de crudo, se generan situaciones en donde los accidentes o catástrofes ambientales pueden desencadenarse con gran facilidad, a partir de la búsqueda de por ejemplo fuentes de agua subterránea, como ocurrió en el pozo de captación de agua en Chupundúm en la vereda Campo Gala del corregimiento El Llanito para el año 2023:

José Martínez, precisó que María, abrió la tapa del pozo y en cuestión de segundos se escuchó la explosión y los gritos de la mujer que pedía ayuda a sus vecinos. Señaló que en la zona las comunidades consumen agua potable de estos pozos que están localizados en una zona por donde pasan redes de poliductos y gasoductos (González, 2023).



Figura 6. *Explosión de un pozo artesanal para obtener agua subterránea*

Nota. Fotografía de Corporación Regional para la Defensa de los Derechos Humanos (CREDHOS), 2023.

La filtración de gas en el pozo habría provocado una explosión (ver figura 6) que dejó profundas quemaduras en el cuerpo de María Álvarez, habitante de la localidad y quien simplemente estaba tratando de captar agua del pozo. Las respuestas ante este hecho fueron que, aunque “PetroSantander lamenta lo sucedido, le indica a la comunidad que facilite la continuidad de las labores ya iniciadas por parte de los expertos y a que no realicen acciones

que pongan en riesgo su integridad” (González, 2023). La búsqueda de agua en zonas de extracción petrolera para este punto significa poner en riesgo la vida, en especial la de las mujeres quienes en su mayoría realizan estas actividades, no es casualidad que quien fue víctima de la explosión por estar en la búsqueda de agua fuese justamente una mujer. La respuesta que brinda la empresa petrolera normaliza que esto suceda al culpar a quienes construyen los asentamientos humanos alrededor y encima de la infraestructura de producción y transporte de crudo con lo cual normalizan los altos índices de la violencia patriarcal sobre los que se erige la actividad petrolera, pues esta no brinda si quiera las garantías básicas para el sostenimiento de la vida de lxs habitantxs del sector y por lo visto no se toman acciones conscientes y preventivas de este tipo de accidentes -que saben que pueden ocurrir y que los sufren principalmente las mujeres-, junto con las comunidades que se establecen en las zonas no aptas para los asentamientos humanos. El neoextractivismo petrolero al agotar las fuentes hídricas por cooptarlas para su producción o por contaminarlas con sus vertimientos, crea nuevas tareas del cuidado como el encontrar otras fuentes de agua disponibles, lo que está recargando el doble o el triple a las mujeres en los escenarios extractivos.

Así lo explican Aliaga, & Ortiz (2025), debido a que el neoextractivismo se sostiene sobre una lectura de los cuerpos feminizados como territorios sacrificables sobre los que es legítimo sobrecargar de aquellas tareas imprescindibles para la reproducción de la vida, que en contextos de colapso ecológico se multiplican, y en las zonas de extracción petrolera en donde la escasez del líquido vital es común, estas labores se dificultan y, ya que en medio de por ejemplo la búsqueda de un recurso elemental como lo es el agua, se expone la integridad y la vida de las mujeres, como sucedió con María Álvarez, lo que afirma que en las áreas de extracción de materias primas:

Quienes sí están poniendo su pecho, manos, pulmones, sus pensamientos y preocupaciones, son las personas encargadas de los cuidados, de sostener la vida; labor históricamente destinada principalmente a las mujeres y cuerpos feminizados, y que recae en las más empobrecidas, como parte de un destino casi ineludible, en especial de quienes habitan en las ruralidades o zonas marginales de las ciudades (Buitrago, 2021 en Buitrago y Pinzón, 2025, p.89).

Habitar estas geografías tóxicas Davies (2022), no sólo implica una exposición biológica de los cuerpos feminizados, implica también un problema político en el sentido en que las mujeres desde la narrativa dominante son culpables de accidentes como el que le sucedió a María, una estrategia que emplean las corporaciones que contaminan el territorio con el objetivo de no admitir su grado de responsabilidad y evadir los cuestionamientos de la ciudadanía afectada por las actividades extractivas (Jokela-Pasini, 2022). En otras palabras, tanto en

Barrancabermeja, como en otros tantos sitios de extracción a gran escala, no sólo existe una distribución desigual de las tareas del cuidado, sino, además, un reparto injusto en relación a asumir el cuidado referente al riesgo ambiental, donde los cuerpos de las mujeres son los que asumen mayoritariamente los peligros de la contaminación, y además se les adjudica la responsabilidad de cuidarse y cuidar a otros de posibles accidentes (Prifti, 2025). Estas narrativas que ayudan a normalizar los escenarios de crueldad que trae la extracción petrolera, y que son en parte lo que la ayuda a continuar existiendo sin mayores problemas, y la que convence a las comunidades de que buscar agua y que como resultado se estalle una explosión de fuego en la cara de María, en lugar de ser un hecho indignante, en cambio se nombre como “crónica de una muerte anunciada”, como fue descrita la situación en el medio periodístico de Caracol Radio.

Tal como lo indican diferentes estudios publicados por CREDHOS y denuncias realizadas por lxs habitantxs locales, los ecosistemas cenagosos en Barrancabermeja están saturados de químicos que colocan en detrimento el bienestar de la vida y, por lo tanto, toda persona que esté en contacto con estos complejos hídricos podría estar peligrando su salud. Esto es alarmante porque son los cuerpos de agua los espacios sobre los que la población barranqueña todavía en la actualidad continúa construyendo su cotidianidad allí realizan labores de pesca pese a la contaminación, lxs pobladorxs viven en los alrededores de la ciénaga, se realizan jornadas de limpieza en zonas afectadas, así como monitoreo. etc. Pese a que esta es una situación que puede estar afectando la salud de toda la comunidad, los metales pesados de hecho tienen efectos particulares en los cuerpos feminizados, y si bien no existen estudios específicos de sus repercusiones en el caso de Barrancabermeja no hay por qué obviarlo o subestimarlos, teniendo en cuenta lo propuesto por Valls (2011) al reconocer que:

Muchos de los tóxicos ambientales, insecticidas, disolventes o metales pesados pueden acumularse en el cuerpo, en especial en el de las mujeres por su mayor contenido en células grasas. El cuerpo de la mujer actúa, pues, como un bioacumulador químico y sufre consecuencias como las alteraciones de la salud reproductiva (Valls, 2011, p. 149).

Los proyectos minero-energéticos se sostienen enfermando de forma desproporcional a las mujeres del territorio, por ejemplo y siguiendo a la autora, la presencia de los metales pesados está altamente relacionada con alteraciones en el ciclo menstrual y con una mayor probabilidad de desarrollar enfermedades graves como la endometriosis (Upton, 2023). Al respecto, como lo plantea Grosz (1994) “los límites del cuerpo no son rígidos ni se reducen a la piel como frontera biológica; la imagen corporal es extremadamente fluida y dinámica” (Volatile Bodies, p. 79). Esto implica que los cuerpos, en especial los feminizados que se encuentran en constante

movimiento por las labores del cuidado, interactúan constantemente con su entorno, así los objetos externos —incluyendo toxinas o contaminantes — se integran en la experiencia corporal femenina. Más aun teniendo en cuenta que la porosidad biológica de los cuerpos menstruantes y con capacidad de gestar es mayor a la de otros (Valls, 2011) en especial en contextos de extracción, como lo señala una lideresa boliviana:

La contaminación nos entra por todos lados, sobre todo cuando estamos gestando.” O sea, que -las mujeres- sienten y perciben a esos contaminantes invadiendo sus propios cuerpos. En cambio, agregaba la lideresa boliviana, los “hombres llegan sucios de la mina y se bañan y ya está”. Nosotras sabemos que la contaminación no se limpia con un baño, ésta se mete y se integra a nuestro cuerpo, a las moléculas que sintetizamos, a las nuevas vidas que generamos (Delbene 2015).

Aunque este es un tema poco explorado en el estudio de los impactos de la extracción/producción de petróleo a gran escala en Barrancabermeja y tampoco es reconocido en las políticas de responsabilidad social de las empresas, como lo expone Lugo (2024) existen estudios que demuestran que en Colombia, la toxicidad derivada de proyectos extractivos reproduce una violencia lenta que, aunque no es percibida como dañina de inmediato, no deja de ser un mecanismo hostil para controlar la vida de la población. Un hecho que se refleja en el deterioro de la salud debido a la fumigación de fertilizantes, los impactos diferenciados que resultan de la exposición de los cuerpos de lxs campesinxs, a agentes tóxicos vertidos en fuentes hídricas cercanas a la extracción de oro, o en su defecto los derrames y el fracking vinculados a la extracción de petróleo que terminan en expandiéndose hasta estas espacios vitales para la subsistencia (Vélez-Torres y Méndez, 2021), conflictos socioambientales que apuntan a la generación de una violencia lenta en Colombia. Expresiones de sufrimiento cotidiano derivadas de la desposesión del agua (Ojeda, et al, 2015).

Valdría la pena preguntarse por los efectos de esta violencia lenta derivada de la extracción de petróleo en Barrancabermeja en relación al estado de salud de las mujeres quienes coexisten con aguas impregnadas por altos niveles de metales pesados, y si esto ha sido contemplado por la producción petrolera de Ecopetrol así como por las autoridades competentes, teniendo en cuenta la potencialidad que hay en este cuerpo-territorio para que se generen escenarios de violencia reproductiva en los que no existen garantías para la salud y cuidados reproductivos, ni para decidir autónomamente sobre los cuerpos.

Es preciso decir que la matriz de dominación en el marco del neoextractivismo petrolero en Barrancabermeja se vale del despojo de los acuatorios y a su vez del despojo de los cuerpos feminizados para hacer posible la extracción/producción de crudo de petróleo, aunque esto haya provocado un violento proceso de configuración socioespacial que pone en riesgo la capacidad misma de sostener la vida, este tiene grandes posibilidades de verse inscrito por medio de la violencia lenta en el cuerpo de las mujeres que habitan Barranca.

2.1.6 El cerco hídrico en la zona de sacrificio

Aunque la contaminación producida por la explotación petrolera es la problemática central estudiada por este trabajo, es preciso puntualizar que sobre los cuerpos hídricos de Barrancabermeja se ha conformado no sólo un cerco petrolero, sino todo un cerco de la zona de sacrificio que ha producido casos de violencia reproductiva, en específico en los cuerpos feminizados que habitan la comunidad de Patio Bonito en Barrancabermeja.

Además de que las ciénagas son pasivos ambientales de la obtención de los hidrocarburos, también lo son por parte de la empresa de aguas de Barrancabermeja y por el relleno sanitario de la empresa Veolia. En primer lugar y por irónico que suene en Barrancabermeja quien suministra el agua potable para la población local, es quien contamina las fuentes de agua naturales. La empresa de aguas de Barrancabermeja encargada del manejo del acueducto en la ciudad “en el proceso de potabilización produce semanalmente 4.5 toneladas de lodos que, durante más de cuatro décadas, han sido descargados directamente a la ciénaga San Silvestre” (Cifuentes, 2023), a través de la bocatoma localizada en el cuerpo de agua. Arrojar dichas cantidades de material sólido y con compuesto de elementos dañinos ha provocado graves alteraciones a la composición del ecosistema, generando una acelerada sedimentación que en la actualidad ocupa 6 km aproximadamente, lo que inquieta a los lugareños por los cambios ecológicos tan abruptos que se han generado, y que están asfixiando y dejando sin hogar a toda la biodiversidad de La Ciénaga San Silvestre, que posee más de 70.884 hectáreas de las cuales 1.849 corresponden a superficie de agua, considerado el humedal más grande de Barrancabermeja. Es preciso decir que alberga en sus aguas y alrededores de la ronda hídrica animales que aportan a todo el equilibrio del ecosistema, tales como el Manatí Antillano - declarado en peligro -, el jaguar, el mono aullador, la babilla, las aves acuáticas, así como diferentes especies de peces (Aguas de Barrancabermeja, s.f).

Sumado a ello, en segundo lugar y como contexto previo para el año 2019, la empresa francesa Veolia compra los derechos del relleno sanitario y cambia de nombre por “El Parque Tecnológico Ambiental de Veolia”, la empresa transnacional de origen francés desde entonces es la entidad encargada de gestionar los residuos de la ciudad, los cuales llegan hasta las 150 toneladas de basura diarias. Frente a este escenario, según la ONG Global Witness y San Silvestre Green se ha desencadenado una contaminación perversa sobre las aguas del humedal, como lo indica su más reciente investigación se declara lo siguiente:

El lixiviado de la planta de Veolia fluye hacia un cauce cercano llamado Caño Moncholo, que desemboca en el arroyo El Zarzal. Este es uno de los principales cauces que conectan el vertedero directamente con San Silvestre, contaminando todo el cuerpo de agua y sus afluentes (Global Witness, 2025, p.6).

Sumado a ello Global Witness en su indagación, documentó que hay filtraciones de piscinas de lixiviados cada vez que llueve y aunado a ello según filmaciones hechas en secreto se captaron a los empleados de Veolia, arrojando sin ningún cuidado grandes cantidades de lixiviados al humedal, y según testigos anónimos de la indagación esta es una práctica consentida incluso por sus superiores. Lo que de por sí es preocupante más aún con los resultados del examen de calidad de agua que realizaron científicos independientes, donde el nivel de metales pesados supera por mucho a los recomendados por autoridades ambientales. Al respecto la empresa francesa negó rotundamente que sus empleados ejercieran este tipo de acciones dentro del vertedero, y además descalificó los estudios realizados el equipo de científicos independientes, pues según Veolia ellos no tienen correlación alguna con la contaminación actual de las aguas alrededor del Parque Tecnológico y Ambiental.

Sin embargo, el tiempo los malos olores y la contaminación a las fuentes hídricas fueron notorias, refutando lo afirmado por la empresa Veolia ya que las mujeres de la comunidad de Patio Bonito con la llegada del relleno sanitario, empezaron a notar las deformidades en los recién nacidos con tanta frecuencia, que Yesid Blanco, pediatra de la comunidad al ver que tenía cada vez más consultas en donde las madres de los bebés enfermos llegaban preocupadas por las alteraciones de salud anormales que tenían sus hijos, decidió emprender una indagación que lo llevara a develar la causa de estos hechos. Lo que pudo llegar a concluir es que la contaminación del ambiente y las fuentes hídricas por parte de las actividades del relleno sanitario provocaron abruptas alteraciones a la salud de la comunidad de Patio Bonito, según los propios cálculos del médico en el periodo:

2016 y 2018 en Barrancabermeja nacieron 27 niños con la huérfana enfermedad de Job, que causa serias infecciones cutáneas y solo se presenta una vez cada 300.000 alumbramientos. Recibe este nombre bíblico porque para quien la padece es una verdadera prueba de fe por las aflicciones que esta puede provocar en la piel y el organismo (Semana, 2019, párr. 3).

Además, se presentaron casos en donde los bebés nacían con anencefalia, así como con deformidades en sus cuerpos al poco tiempo de nacer. Al haber denunciado esta situación con las autoridades pertinentes, Yesid Blanco fue amenazado de muerte y tuvo que exiliarse en Estados Unidos. Según el reportaje de SEMANA, las fuentes hídricas que tenía la comunidad de Patio Bonito se han secado por completo y las disponibles no son aptas ni siquiera para el consumo de los animales, quienes al beberlas mueren. Todos estos hechos se generaron justamente desde la operación del relleno sanitario Yerabuena desde el año 2015.

El envenenamiento de las aguas resultado de las actividades del relleno sanitario ha producido una situación más de injusticia reproductiva para la comunidad de Patio Bonito en Barrancabermeja. Las mujeres ni siquiera tienen garantías para ejercer su derecho a la maternidad deseada, por lo contrario, al tener “a los hijos de la basura” -como son nombrados los niños nacidos a partir del 2015-, se ven forzadas a cuidar enfermedades dolorosas y crónicas que las absorben a tiempo completo e implican impactos psicológicos y emocionales bastante pesados -por no nombrar los gastos económicos que requieren los tratamientos- al estar lidiando con complejos problemas de salud que saben que sus hijos no deberían por qué tener, ante ello como lo confirma una habitante del lugar “Nadie quiere tener hijos en Patio Bonito. Para hablar con claridad, nadie quiere vivir en Patio Bonito” (Semana, 2022, párr. 37).

Habría que recordar lo advertido por los análisis ecofeministas al respecto dado que “El cuerpo es el primer territorio que habitamos, es el medio físico que nos hace existir y habitar el mundo, teniendo como frontera a nuestra piel – una frontera en interrelación con otras pieles, con otros cuerpos” (Agua y Vida: Mujeres, Derechos y Ambiente A.C. [AVMDA], 2017, p. 6). Aquellas fronteras de los cuerpos feminizados situados actualmente en Barranca están siendo marcadas por la violencia reproductiva, manchadas por la actividad extractiva y envenenadas por la contaminación de las aguas, e invisibilizadas por la normalización de la crueldad que sostiene la zona de sacrificio.

Las ciénagas de Barrancabermeja a pesar de ser el hogar de la vida humana y no humana han sido configuradas por los agentes con poder político y económico en la ciudad como espacios

en los que es legítimo y normal verter los desechos tóxicos de la industria petrolera, los lixiviados de las basuras de la ciudad, y los lodos de la empresa de aguas. Este actuar sistemático y cruel para con las poblaciones locales, y en especial con el cuerpo de las mujeres recuerda a Vergès (2019) cuando la autora señala que “El desperdicio producido para la comodidad y el consumo de gente blanca privilegiada, acaba siendo arrojado sobre gente racializada, sea en casa en vecindarios racializados empobrecidos, o en países del Sur Global” (p. 122), o en el patio trasero de Colombia como ha sido denominado de forma despectiva el Magdalena Medio (Dawis, 2021, p.171).

Las redes de transporte, la industria de petroquímicos y petroplásticos, la gestión de residuos tóxicos de las basuras, así como la misma producción de agua potable son actividades que mantienen el modelo de vida capitalista no sólo de Barrancabermeja, sino de todo Colombia - pues recordemos que Ecopetrol suministra la demanda nacional de energía- y se hace a costa de envenenar las fuentes de agua que posibilitan la vida digna, la soberanía alimentaria y la reproducción de los comunes de cuerpos feminizados. Cuerpos al margen del sistema económico y extractivo, cuerpos que no importan en la opinión pública por más que la crueldad se haya encarnado en ellxs y en sus hijxs y por más que estas representaciones hayan sido difundidas en los medios a través de titulares y fotografías amarillistas y grotescas respecto a su sufrimiento y, por ende, deshumanizantes.

2.1.7 Las mujeres en la primera línea: la resistencia comunitaria en Barranca

No hay lucha social que nos contenga, ni nos reconozca, pero en todas las luchas estamos; preparando la merienda, llevando la delantera, recogiendo los escombros. Soy yo la que comparto lo que tengo, y cuido la casa y la puerta en noches de tormenta. No hay comunidad donde yo pueda tranquilamente cultivar la tierra y donde piso se me reclama “eso” que no tengo y que no quiero tener. Pero hemos luchado con pasión por tierra y territorio, sabiendo que ni nuestra voz, ni nuestro compromiso se traducirían jamás en tierra para nosotras (Galindo, 2022, p. 150-151).

“Históricamente Ecopetrol ha tenido una sistemática y fuerte confrontación con el movimiento sindical, en medio de una fuerte militarización de la industria petrolera” (Rutas del Conflicto, 2024). Pero no solamente ha sido contra este sector, sino también contra aquellas organizaciones sociales que se proponen como objetivo denunciar y detener los daños ambientales petroleros a los ecosistemas locales. La antropóloga Rita Segato (2016) explica,

estas circunstancias en la que la acumulación del capitalismo neoextractivista en Barranca al parecer está por encima del valor de la vida, bajo el concepto de dueñidad. Así la autora critica que la acumulación de capital actual está atravesada por condiciones de injusticia tan grandes que ya no es posible siquiera hablar de desigualdad, sino de dueñidad. Es una élite de propietarios decide quien vive y quien muere. Y su poder es tal que la justicia y la democracia se convierten en una ilusión para las comunidades contra las que atentan.

Ser una mujer defensora del medio ambiente bajo este contexto de dueñidad impuesta por parte de la actividad petrolera, sobre las múltiples cadenas de vida a las que están concatenadas los complejos cenagosos de la región, implica ser blanco de guerra y en específico ser blanco de la violencia basada en género. Así lo demuestra por ejemplo la amenaza que tuvo que enfrentar la lideresa de la organización Alianza Contra El Fracking, Yuvelis Morales, quien relatada en el informe *crudo engaño* (2025), que después de testificar contra un piloto de fracking que iba a realizarse en su comunidad, respaldado por Ecopetrol, fue amenazada de la siguiente forma: “Me dijeron: ‘Usted está muy bonita, deje de joder con eso del fracking que la vamos a matar’ Y mientras eso pasaba me agarraban el cabello” (p. 45). La intimidación a Yuvelis Morales en este caso, estuvo dirigida a recordarle el lugar que ocupa como mujer en una sociedad marcada por los roles de género tradicionales, al decirle “usted está muy bonita” y al advertirle que “deje de joder”, e incluso al someterla físicamente al jalar su cabello.

Estas acciones y acusaciones se enmarcan en una advertencia a la lideresa para que se comporte acorde con la feminidad hegemónica, en la que los cuerpos feminizados sobre todo en escenarios marcados por el conflicto armado y la militarización son moldeados por los actores armados para ser frágiles, disponibles y complacientes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, p.19). Descripciones que chocan por completo con la labor que en muchos casos realizan las mujeres lideresas como Yuvelis Morales; ocupar el espacio público con liderazgo, hacer visibles las injusticias socioambientales y alzar su voz en contra de agentes poderosos que perjudican a sus comunidades, como Ecopetrol. El caso de Yuvelis Morales reafirma que en Colombia, y Barranca ser lideresa ambiental y mujer al mismo tiempo es una tarea de doble riesgo, y lastimosamente este no es el único hecho de violencia patriarcal contra las mujeres que luchan por la defensa del ambiente.

Otro episodio reconocido ha sido el de la presidenta de Fedepesan Yuly Velázquez, que ha sido identificada por sus compañeras de la federación, como una sujeta clave en el proceso de fortalecimiento del liderazgo femenino. Acuerpándose con las mujeres, las ha impulsado a

participar activamente en las actividades de cuidado y defensa de las ciénagas y caños de Barranca; en las jornadas de monitoreos del agua en los que las mujeres han llevado la batuta, ya que ante estas actividades “los hombres son muy flojos” (E, S. Comunicación personal, julio 2025) , así como en exigencia de la justicia ambiental y de garantías para quienes viven de la pesca en áreas contaminadas, al percibir que “los hombres cuando están en el poder no se apersonan de la lucha” (E, S. Comunicación personal, julio 2025). Por tal razón Yuly Velázquez o la ingeniera como la conocen sus compañeras, ha tenido un papel fundamental para sostener la formación, así como la visibilización de las mujeres de la federación. Junto a estas acciones, el papel de Yuly ha sido crucial, pues se ha encargado de denunciar las irregularidades ambientales en las que ha incurrido Ecopetrol y que han perjudicado a los cuerpos hídricos de los que dependen varias comunidades de la región. Al desempeñar este papel en una zona marcada por las lógicas militaristas, la lideresa ha enfrentado una ola de violencia perversa y sistemática contra su vida, en la que ha tenido por lo menos cuatro intentos de homicidio, así como amenazas contra ella y su núcleo familiar por parte de las AUC, en el último de estos intentos en el mes de marzo del 2024 “su casa fue marcada con el mensaje "FUERA" y firmada por el Clan del Golfo (ver figura 7). Los pistoleros dispararon contra su casa durante más de 10 minutos” (EAI, 2025, p.47) como se puede ver en la siguiente imagen:



Figura 7. Amenaza escrita en la fachada de la casa de Yuly Velázquez
Nota. Tomado de *Crudo engaño* (2025, p. 47), EAI.

Cuando intentaron asesinar a Yuly, así como a otras lideresas socioambientales del territorio, persiste una lógica patriarcal, dado que no sólo es un claro intento de silenciarla por su labor, es también un intento por “socavar su proceso social y político basado en años de superación de las barreras de participación” (Zulver, 2022, p.34) que existen para las mujeres, más aún si

hablamos de las mujeres situadas en zonas periféricas, racializadas, rurales y empobrecidas. Al pretender acabar con la vida de Yuly, por ende, se pretende acabar con todo el proceso de motivación y empoderamiento colectivo que ha tejido conjuntamente con las mujeres de la federación, quienes ya la referencian como un ejemplo crucial en la lucha socioambiental por su territorio.

De ahí una de las causas por las que resulta alarmante, doloroso y, completamente misógino sus intentos de asesinatos, como lo relata Jentsky “cuando pierdes una mujer líder, también pierdes todo un proceso de empoderamiento político que pudo acabar con estereotipos que le permitieron llegar a ese rol” (Zulver, 2022, p.34). En resumen, dar fin a la vida de alguien como Yuly Velazquez es una táctica violenta y patriarcal para recordarle a los demás cuerpos feminizados, involucrados en la resistencia comunitaria en Barranca cuál es su lugar en la sociedad. Por lo que es preciso, que la problematización en este caso gire alrededor no de los “intentos de homicidios” contra Yuly, dado que, en realidad este tipo de ataques desde perspectivas críticas feministas se problematizan como un crimen de Estado como un crimen utilitario, ya que el victimario no es únicamente un individuo masculino, sino toda la maquinaria patriarcal y extractivista que opera estructuralmente para ejercer violencia sobre las defensoras de territorios y bienes comunes.

Este fenómeno es lo que Timm (2018) denomina feminicidio extractivista, donde las estructuras del capitalismo, el Estado y la militarización territorial colaboran en la vulneración de la vida de las mujeres defensoras (p. 91). En este sentido, los intentos de femicidio extractivista contra Yuly Velázquez, así como muchas otras amenazas y violencias patriarcales que sufren otras lideresas en la región, son orquestadas con el propósito de desdibujar, desde actos permeados por la violencia y la crueldad, a los liderazgos femeninos que se han gestado en la comunidad.

Habría que precisar que este actuar sistemático en contra de las vidas de quienes se oponen al neoextractivismo se inscribe en las dinámicas históricas del conflicto armado colombiano, donde tanto guerrillas como estructuras paramilitares han disputado el control territorial en función de economías legales e ilegales articuladas al despojo. En regiones estratégicas y ricas en recursos naturales como el Magdalena Medio, distintos frentes guerrilleros —como las FARC-EP y el ELN— así como bloques paramilitares vinculados a las AUC y sus posteriores reconfiguraciones armadas, han ejercido control sobre corredores estratégicos y zonas de alto valor económico, debido a sus recursos naturales, con el fin de asegurar rentas, regular

poblaciones y facilitar la adecuación territorial para distintos proyectos productivos (Giraldo, 2025; Delgado, 2025).

La violencia patriarcal, en este escenario, no constituye un efecto colateral del desarrollo, sino una condición estructural para la reorganización territorial requerida por el capital extractivo. Una realidad reflejada en informes institucionales, que han advertido, que las mujeres defensoras de derechos humanos enfrentan una violencia letal, que persiste en estos territorios disputados por grupos armados no estatales y organizaciones criminales vinculadas a economías ilícitas (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2025). Lo que permite comprender que, en zonas como el Magdalena Medio, la exposición diferencial de las lideresas no es circunstancial, sino que responde a configuraciones territoriales donde convergen los intereses de sectores poderosos como las economías de extracción —legales e ilegales— así como de los grupos armados.

En tales contextos, la acción colectiva femenina es leída como una amenaza a órdenes armados y económicos que dependen del silenciamiento comunitario. En este sentido, las mujeres defensoras adquieren un nivel de riesgo particularmente crítico: al encarnar liderazgos visibles y articular resistencias frente al modelo neoextractivo, son construidas como “enemigas internas” u obstáculos frente a intereses corporativos y estructuras armadas. La intimidación, el desplazamiento forzado, las amenazas y los intentos de asesinato funcionan entonces como mecanismos de control social y disciplinamiento ejemplarizante. Entendiendo que, no se trata únicamente de neutralizar una oposición política, sino que, además, el propósito es reinstaurar un orden de género tradicional, complaciente con la extracción a gran escala en territorios militarizados, en los que la autoridad ha sido históricamente masculinizada y armada Centro Nacional de Memoria Histórica. (2020).

Bajo esta lógica, la actividad extractiva no solo reorganiza economías, sino que produce regímenes de poder que administran cuerpos y comunidades bajo directrices patriarcales y capitalistas, desde las que incluso, se atribuyen el derecho a decidir quien vive y quien muere en el territorio (Segato, 2016). Ya que, como advierte la autora, en la contemporaneidad “el crimen y la acumulación de capital por medios ilegales dejó de ser excepcional para transformarse en estructural y estructurante de la política y de la economía” (Segato, 2016, p. 76). En este marco, el feminicidio extractivista es una expresión en coherencia con una economía política que articula patriarcado, despojo territorial y violencia armada paraestatal.

Para finalizar este capítulo, es preciso decir que pese a las afectaciones generadas contra el cuerpo-territorio de las mujeres en Barranca, enmarcadas en este régimen de dueñidad patriarcal, la resistencia de los liderazgos femeninos en la población y en especial en Fedepesan es un hecho, y frente a su sobresaliente papel la resistencia comunitaria en contra del despojo de los complejos cenagosos y, parafraseando a Carrillo (2025) es importante decir que estas luchas e iniciativas de las mujeres no siempre se enuncian como feministas, y no hay en absoluto una intención por parte de este trabajo para imponer esta denominación sobre las mujeres de Fedepesan, más bien el propósito, para concluir este apartado es resignificar sus elaboraciones cotidianas ante los neoextractivismos, como acciones que logran poner en cuestión el despojo de los bienes comunes, evidencian los impactos en los cuerpos de las mujeres, disputan y transforman roles tradicionales de género, y proponen alternativas desde su resistencia comunitaria; todas estas acciones por parte de las mujeres de la federación son antipatriarcales sin lugar a dudas.

Nuestra tarea como sociedad más que romantizar esas labores de cuidado que las sobrecargan a las mujeres y que no tendrían por qué hacerlas, es reconocer el valor de su trabajo, y con ello desde los diferentes frentes en los que nos encontramos dentro y fuera de la academia disputar las narrativas a favor del neoextractivismo. Para ello, seguramente tendremos que construir contra-narrativas al desarrollismo, a la normalización de la violencia patriarcal y a la dueñidad que en la actualidad se apodera de los diversos ecosistemas del Valle del Magdalena Medio. La propuesta pedagógica planteada en el siguiente capítulo es un esfuerzo por forjar una contra-narrativa del neoextractivismo, a su vez en un llamado por retomar la reflexión propuesta por Segato (2018) en su libro *contra-pedagogías de la crueldad*, al reconocer que existen dos proyectos históricos en la actualidad “El proyecto histórico centrado en las cosas como metas de satisfacción es funcional al capital y produce individuos, que a su vez se transformarán en cosas. El proyecto histórico de los vínculos insta a la reciprocidad, que produce comunidad” (p.17-18). La contra narrativa que en este trabajo se propone va enfocada a producir comunidad desde los escenarios escolares, a potenciar las sensibilidades frente a los daños provocados por la violencia patriarcal en escenarios neoextractivistas, y a reivindicar que nunca será normal producir energía a costa del sufrimiento y la muerte de la vida humana y no humana.

Capítulo III

3.1 Hacia una contra-pedagogía afectiva frente al neoextractivismo petrolero

Lo que nos asustaba es la necesidad tan grande que tenían de nosotros, necesidad de nuestra ignorancia, de nuestra desaparición, de nuestra ardiente complicidad, la de algo muerto que les hacía señas y los atraía (Blanchot, 1994, p. 114).

Según lo expuesto en capítulos anteriores, es claro que estamos ante un momento crítico como sociedad dado que ejercer el cuidado que sostiene la existencia, en medio de megaproyectos energéticos, le está costando la vida a los cuerpos feminizados. Por tal razón y con el fin de elaborar alternativas desde nuestro lugar como docentes, este capítulo propone en primer lugar, identificar algunas narrativas desde las corporaciones neoextractivistas que legitiman y perpetúan este tipo de opresiones contra las mujeres a lo largo de la zona de sacrificio en América Latina. Y en segundo, puntualizar cuáles son nuestras posibilidades pedagógicas frente a la normalización de la crueldad patriarcal neoextractivista. Al respecto y desde mi ejercicio docente pretendo aportar en este segmento con el diseño de una propuesta pedagógica compuesta por tres fases y doce sesiones, mediada por las contra-pedagogías de la crueldad como una apuesta desde las pedagogías críticas feministas implementada en el Colegio Eduardo Umaña Mendoza en el curso 803 de la jornada mañana, con la cual se ratifica la importancia que tiene la escuela a la hora de producir iniciativas para la construcción de otros mundos posibles de la mano con las luchas antiextractivas.

3.1 ¿Por qué enseñar el extractivismo desde las ciencias sociales?

El neoextractivismo como lo indica López (2020) ha generado una serie de retos epistemológicos a raíz de que su existencia no se reduce a los enclaves o espacios físicos de extracción, en realidad, este tipo de economía impacta múltiples esferas a nivel político dentro de los territorios en los que se instaura. Esto se explica porque el neoextractivismo produce “efectos derrame”, un concepto propuesto por el autor Eduardo Gudynas (2015) para explicar

la forma en que la extracción a gran escala no sólo da lugar a impactos ambientales situados localmente, sino que, por defecto, ocasiona repercusiones socioculturales que en términos generales deterioran la soberanía territorial, la legislación ambiental de los países proveedores de materia prima, así como los saberes situados de poblaciones despojadas de sus tierras, entre otros; situaciones que aunque pasan desapercibidas ante nuestra vista y no las asociamos a la extracción contemporánea, son fundamentales para que este modelo funcione. Por este motivo, el presente capítulo propone que además de los mencionados, los proyectos minero-energéticos y en este caso en específico Ecopetrol, producen un reto pedagógico debido a que, por medio de diferentes mecanismos como la colonialidad del saber impuesta sobre los pueblos afectados por la extracción y, el trato cuidadoso y “limpio” de su prestigio e identidad empresarial, las corporaciones neoextractivas forman subjetividades y narrativas a su favor, con el fin de perpetuarse en la sociedad en condición de aparentar ser una apuesta energética beneficiosa para el interés común y además considerada la única posible en el presente y futuro de nuestra sociedad. En este sentido, la participación de lxs docentes -dentro y fuera de las aulas- es urgente si queremos unirnos y aportar en la construcción de contra-narrativas que confronten al neo-extractivismo.

Este trabajo entiende que las subjetividades “son ideas, pensamientos, conceptos, propuestas y conocimientos que el ser humano construye y configura, con los que les asigna un sentido y un significado al mundo que le rodea” (Ortiz, 2011, p.134). Al respecto, en la actualidad nos encontramos ante un panorama territorial y cultural sobre los bienes comunes bastante complejo, en el cual las empresas de producción energética en las zonas de sacrificio se erigen como agentes que no sólo materializan proyectos económicos, sino que además, se han constituido como actores políticos con incidencia en la construcción de subjetividades al servicio de sus intereses y que legitiman sus actividades, pese a los niveles exacerbados de degradación sobre el tejido socioambiental que provocan.

A modo de ilustración, en una nota periodística de Mongabay (2022) en donde se reportan cifras inquietantes: “en Colombia se han presentado 2.133 incidentes y derrames de hidrocarburos entre 2015 y junio de 2022”, 1.447 el 67 % son atribuidos a Ecopetrol, y de la cifra general de los incidentes 879 o sea el 41% de estos, se han generado en Santander debido a que, según la ANLA este departamento concentra una gran área de producción del petróleo a nivel nacional.

Al realizar un breve análisis de la prensa publicada sobre estos escapes de crudo en el ambiente, es recurrente encontrar respuestas en las que Ecopetrol se presenta como la autoridad principal frente a riesgos ambientales, como lo refleja el comunicado que la petrolera brindó a Mongabay al ser reconocida como la empresa que más fugas del hidrocarburo acumula a nivel nacional, la cual fue:

Además de ser la empresa del sector oil & gas más grande del país, Ecopetrol es la compañía con mayor cantidad de kilómetros de líneas de flujo y transferencia asociadas a la producción nacional, las cuales a su vez son las que tienen mayor exposición y potencialidad de afectación ambiental. Cabe recordar que Ecopetrol produce el 70 % de los hidrocarburos que se extraen en el país, con un nivel superior a los 700 mil barriles por día. ¿Está dentro de lo normal? El comportamiento de estos incidentes está dentro del nivel de riesgo establecido por la compañía de acuerdo con los estándares definidos en la industria (Ecopetrol, citado en Mogabay, 2022).

De acuerdo con esta nota Ecopetrol refuerza su posición como la empresa del sector oil & gas más importante del país como si por ello tuviera un blindaje ante este tipo de reclamos ambientales, pero, además recalca su autoridad dejando claro que como compañía saben cuál es el nivel de riesgo de estos incidentes y pese a que no lo enuncian explícitamente, con tal reacción no dan lugar al cuestionamiento, o posibilidad de reconocer responsabilidades por el daño al medio ambiente además de omitir información importante a la que la población debería tener acceso. Por ejemplo, a saber, cuáles son esos parámetros que definió Ecopetrol para considerar a los derrames de crudo como riesgo ambiental o no. ¿No es acaso bastante peligroso y poco democrático que las empresas que extraen recursos naturales sean las mismas que definen qué daña el medio ambiente?

En este sentido como lo señala Gudynas (2019) “la repetida apelación a “científicos” y “expertos” en estos casos no es menor ya que marginaliza otras visiones ciudadanas, calificándolas como ignorancia o serviles a intereses políticos ocultos” (p.16). El hecho de que Ecopetrol justifique 1.447 incidentes de escape de crudo en un periodo de siete años por ser la mayor empresa de petróleos de Colombia, y que ella misma defina qué es daño ambiental a partir de sus propios estándares y estudios sin tomar en consideración otras indagaciones que le contradicen, no es un caso particular, más bien hace parte de una actuación sistemática en la que dichas corporaciones neoextractivas se autoproclaman como expertas con el fin de relativizar en la opinión pública, según sus parámetros, “la normalidad” de los impactos socioambientales generados por la contaminación que producen con sus actividades, empleando estrategias en la comunicación que niegan o desvían el grado de su responsabilidad como empresas.

Tal escenario facilita que Ecopetrol imponga su propia narrativa ambiental como única y objetiva al pasar por alto el sesgo de no contar con investigaciones independientes, y al negar y minimizar las acusaciones y críticas que recibe como contaminadora de los cuerpos hídricos, las que vienen de parte de habitantes que conocen muy bien su territorio y se preocupan por su bienestar, pero a quienes irónicamente dejan fuera de la conversación, perpetuando como lo apunta Gudynas (2019) las limitaciones en el acceso a la información, a la participación ciudadana así como la poca tolerancia a las críticas. El sector responsable de la narrativa ambiental es en gran medida, el de especialistas de la propia empresa, quienes buscan mantener limpia la imagen corporativa y quienes consideran como un riesgo a una ciudadanía informada, en la capacidad de identificar situaciones de riesgo ambiental, y que reclaman por respuestas, reparaciones y sanciones contundentes por parte de las autoridades ante los daños a los ecosistemas.

No se deben subestimar los efectos de estas narrativas neoextractivistas en la formación de subjetividades que banalizan la precarización de la vida y normalizan la destrucción de ecosistemas. Según Vanegas (2024, p. 237), “a partir de estas estrategias de gestión de comunicación se blanquean los múltiples conflictos ecosociales de las ‘zonas de sacrificio’, imponiendo el capital sobre la vida” .No es en vano, por ejemplo, que Ecopetrol sea el empleador más atractivo en el departamento de Santander, que trabajar allí sea motivo de orgullo para los pobladores locales, y que la industria petrolera esté tan arraigada a la identidad local que forma parte de lo que significa ser santandereano (EAI, 2025).

Sin embargo, esta admiración por la actividad petrolera anclada al orgullo regional oculta que esta compañía agrava y encubre los conflictos socioambientales que provoca en el territorio. De 600 daños ambientales en el periodo 2010-2016, según el informe de los Iguana Papers (2025), la empresa ocultó una quinta parte a las autoridades ambientales. Además, la indagación reveló que la petrolera mantenía una base de datos para ubicar y monitorear a 1.200 personas en las zonas donde opera Ecopetrol y habría denominado a los líderes ambientales como una amenaza para sus operaciones, esto en una zona marcada por prácticas paramilitares que han cobrado cientos de vidas y desapariciones en el departamento. Valdría la pena cuestionar la manera en la que se forman políticamente los sujetos, sus mentalidades, afectos y valores en circunstancias en las que la violencia y el terror atraviesan la vida cotidiana de los cuerpos sacrificables, y de qué forma algo tan primordial como la vida misma termina por convertirse en algo insignificante en los espacios de extracción.

En este punto, el reto pedagógico que genera el neo-extractivismo, va encaminado a preguntarnos ¿cómo nos acercamos de forma crítica y sensible desde las ciencias sociales a las implicaciones territoriales de extraer y refinar petróleo, cuando existe una narrativa mediática que pretende enajenarnos como sociedad de los impactos de la extracción de bienes naturales al punto que la incorporamos con orgullo como parte de lo que somos? Frente a ello, este trabajo propone que en la actualidad la empresa neo-extractivista no puede prescindir del proceso enseñanza y aprendizaje sobre la violencia, o en otras palabras, que este modelo económico precisa de las “pedagogías de la crueldad” para afianzarse en el sentido común de la sociedad y cumplir con sus objetivos al extraer recursos, de esta manera consigue desensibilizar la capacidad de asombro alerta y empatía, como dispositivo de control y disciplinamiento emocional sobre la población.

En este escenario “la pregunta es cómo los cuerpos individuales y colectivos pueden tener formas de componer una contra- coherencia sensible ética y afectiva que corte con la violencia opresiva sin repetirla, sin copiarla, sin volverse ella misma asesina y derechista” (Exposto, 2017, p.67-68). En este sentido es imperioso no simplemente pensar en la existencia de las violencias derivadas del modelo neoextractivista o responder a estas desde dinámicas violentas, el objetivo se centra más bien en elaborar estrategias pedagógicas alternativas que hagan un contrapeso a la crueldad patriarcal y que nos permitan re-construir subjetividades desde los afectos colectivos sobre las que incluso, consigamos reescribir una contra-narrativa ante la normalización de la muerte y las opresiones que se marcan de forma diferencial en los cuerpos feminizados, por las que se sostiene el neoextractivismo en la zona de sacrificio.

Con el fin de aportar a la construcción de una contra- coherencia sensible ética y afectiva que confronte las violencias patriarcales producidas por el neo-extractivismo la propuesta pedagógica de este trabajo, mediada por las contra-pedagogías de la crueldad, tiene como objetivo formativo: Potenciar sensibilidades contra-narrativas , en lxs estudiantes del curso 803 jornada mañana del colegio EUM-, con el fin de desnaturalizar la crueldad patriarcal en los contextos neoextractivistas de la mina El cerrejón en la Guajira, el proyecto Agua Zarca en Honduras y la extracción y producción de petróleo en Barrancabermeja, sin embargo antes de desarrollar en este capítulo el diseño e implementación de esta propuesta es preciso dar una breve mirada a los antecedentes encontrados respecto a la relación existente entre la escuela y el neoextractivismo.

3.1.2 La enseñanza del neo-extractivismo en la escuela, entre desafíos y posibilidades

Ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni tampoco la perpetuación del statu quo porque el dominante así lo decrete. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar al país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o en ella la importancia de su tarea político-pedagógica.

-Paulo Freire (2015)

El posicionamiento que asume la escuela ante el neoextractivismo, puede calificarse según Escalón y González (2018) como “atípico, complejo y contradictorio” (p.3) teniendo en cuenta que como ya se ha hecho mención anteriormente, los debates sobre el extractivismo, aunque de forma reciente se vienen fortaleciendo en el ámbito pedagógico, debido a que se comprende que este no sólo es un modelo económico del que se extraen materias primas como petróleo, minerales, oleoginosas recursos forestales etc., sino que además es productor de subjetividades e incluso de identidades -como sucede con Ecopetrol en Santander- (Forlani, 2019), incluso se ha señalado que existe una fuerte incidencia de las corporaciones extractivas en la educación, para limpiar su reputación en poblaciones afectadas por sus actividades con el fin de construir una buena imagen ante los gobiernos locales (Padilla, 2010). Al respecto Svampa afirma que estas empresas “tienden a ampliar su esfera de acción, convirtiéndose en agentes de socialización directa, mediante una batería múltiple de acciones sociales, educativas y comunitarias” (Svampa, 2011 en Sánchez 2014 p. 370). Este hecho tiene repercusiones en la realidad del contexto escolar, ya que produce censuras y silenciamientos a la hora de problematizar las consecuencias socioambientales de la extracción de recursos, dado que es bastante complejo para lxs maestrxs construir posicionamientos críticos ante estos conflictos socioambientales, cuando son las empresas extractivas quienes brindan las ofertas, que aunque precarias y en muchos casos masculinizadas, se constituyen como la principal fuente de

sustento de muchos familiares de lxs estudiantes, por no decir que además es una de las pocas aspiraciones que a nivel laboral que contemplan para su futuro.

Este escenario es analizado en el trabajo de Ruiz & Gómez (2017) “Construir escuela entre minas: Un análisis de la institución escolar en territorio minero” el cual ilustra los desafíos que enfrentan las prácticas pedagógicas emancipadoras bajo el contexto de la minería de oro en Remedios, en el departamento de Antioquia, Colombia. Allí lxs docentes perciben ciertos peligros, temores y controversias al abordar el tema de la minería local en el aula con sus estudiantes:

Realmente es complejo abordar el tema de minería con los muchachos, uno de manera general les habla sobre otras posibilidades y otros horizontes, pero hay un temor latente de hablarles a los muchachos de la minería o de que ellos vean la minería como un tema no bueno, hay que saberlo abordar porque como es el sustento de sus padres y de todo el municipio no podemos ir en contra de eso (docente de la Institución Educativa Ignacio Yepes Yepes, 2017, p.58).

El docente que brinda el testimonio anterior da cuenta de lo difícil que resulta ejercer una práctica pedagógica donde constantemente se debe medir y cuidar la forma en que se expresan sobre este modelo económico con lxs estudiantes. No obstante, este caso en Remedios Antioquia en donde la extracción emerge como una actividad con obstáculos para ser problematizada en la escuela, no es la excepción, es apenas una muestra de la realidad sobre el nivel de injerencia de las corporaciones extractivas en América Latina dentro de los procesos educativos.

Al respecto, es usual que corporaciones extractivas garanticen determinadas condiciones materiales que facilitan el acceso, la permanencia y la asistencia de lxs estudiantes en las escuelas cercanas a las zonas de extracción. Por ejemplo, la empresa Falconbridge dominicana, una minería de ferróníquel por medio de la fundación Falcondo, es la encargada de proporcionar transporte diario a 320 estudiantes, quienes no podrían llegar a sus escuelas de no ser por este servicio (Presidencia de la República Dominicana, 2025) .Otro episodio relevante es el de la sociedad minera Doña Inés Collhauasi, que opera en Chile, y en 2009 crea la Fundación Educativa Collhauasi, con el fin de aportar al mejoramiento de la educación escolar y técnico profesional en la región, brinda apoyo a escuelas locales y ha inaugurado liceos enfocados en el aprendizaje laboral sobre la minería (Collhauasi, 2023).

Enseñar bajo dicho contexto implica un reto pedagógico y político porque lxs maestrx de estas escuelas, evitan los posicionamientos críticos frente a los conflictos socioambientales, dado que quien financia el transporte, la infraestructura o la planta docente en muchos territorios en

la actualidad, son los agentes neoextractivistas. Así lo expresa un docente de Añelo -una localidad de emplazamiento del megaproyecto Vaca Muerta en donde se alberga una importante reserva de petróleo y gas no convencional en Argentina- ante la influencia de la RSE de la empresa Yacimientos Petroleros Fiscales (YPF) en las escuelas locales, el profesor señala que:

Es un re-tema, porque, por ejemplo, acá las dos aulas que están, al final las construyeron también con eso de la Responsabilidad Social Empresarial de YPF, después te traen esto de la seguridad vial, alfombrita, una charlita, sacan fotos y publican en sus revistas eso” (Penas y Laurente, 2020, p.62).

En su artículo de investigación Penas y Laurente, advierten que además de que las empresas neoextractivistas en la actualidad se han apropiado de los espacios escolares tomando provecho de su poder económico, en Argentina actualmente intervienen en la formulación políticas educativas, y señalan como un episodio preocupante de esta avanzada al proyecto “Hacer Escuela” en el cual se articulan la petrolera Pan American Energy, con el Ministerio de Educación de la provincia de Neuquén y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con el propósito de impulsar el diseño y la mejoría de las escuelas locales. Por lo tanto, los vínculos entre neoextractivismo y políticas públicas educativas o del neoextractivismo con la escuela deben continuar siendo investigados, visibilizados y sustraídos del silencio estratégico en el que se encuentran, ya que es muy peligroso para nuestra sociedad que existan dinámicas implícitas de censura en la libertad de cátedra en las escuelas, que se perpetúe una enseñanza políticamente conveniente al desarrollo, desde la cual el aula se encuentra desconectada de las problemáticas existentes en el territorio y en la que incluso se forjan narrativas que no nos permiten como comunidad educativa vislumbrar otras posibilidades de ser y relacionarnos con el mundo, además de la que propone la actividad extractiva.

Por este motivo las inquietudes por cómo se configura el funcionamiento de la escuela en medio de la proliferación de megaproyectos de extracción de bienes naturales empiezan a tener cada vez más acogida, en especial para imaginar alternativas posextractivistas desde la educación (Forlani, 2019). La muestra de ello es que pese al replegamiento que estas articulaciones que han surgido desde el poder político y económico para socavar alternativas anti extractivas, en los territorios están presentes muchxs maestrxs dispuestos a comprometerse pedagógica y políticamente con estas resistencias que abogan por la coexistencia y el cuidado de la vida (Buitrago y Pinzón 2025). En este sentido emergen algunas experiencias interesantes en las que la escuela, se posiciona como un espacio de formación política en clave con las redes intra

y extraterritoriales de apoyo y solidaridad que conectan con los pueblos afectados por el despojo y se articulan a su vez con las luchas antiextractivas.

Por lo tanto “no se trata de suprimir a la escuela” (Baronnet, 2025, p.16), o de verla como un caso atípico ante la problematización de la conflictividad socioambiental, el sentido más bien es transgredir desde allí los límites temáticos pedagógicos y políticos que se le han impuesto a los espacios escolares desde la avanzada cultural y educativa neoextractivista, para llegar al objetivo de formar sujetxs políticxs en la lucha por los comunes y la defensa del territorio (Walsh, 2011 en Escalón & González 2018). Ahora bien, al considerar que el presente trabajo se enmarca en la producción académica de la Licenciatura en Ciencias Sociales, se realizó una búsqueda en el repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional con el objetivo de encontrar aquellas propuestas pedagógicas que vinculen la enseñanza de los extractivismos en la escuela desde un lugar de agencia, con una perspectiva crítica pero esperanzadora y en especial abierta a repensar que un futuro postextractivista es posible. Estos estudios son antecedentes importantes y sirven de guía para la elaboración, diseño e implementación de mi práctica pedagógica en el aula.

De dicha búsqueda se seleccionaron once trabajos de grado, seis pertenecen a la línea de formación política y memoria social, realizados por Talero (2015), Castillo y González (2016), Pérez (2019), Flórez (2021), Álvarez y Muñoz (2021), Neira (2024) donde el extractivismo se aborda desde la historia ambiental, historia oral y la identidad territorial con el fin de identificar los cambios y afectaciones en las prácticas culturales, sociales y económicas de las comunidades locales. Cuatro trabajos hechos por Blanco y Hernández (2013), Martínez (2022), Castro (2022), Gauta, (2016) corresponden a la línea de educación geográfica, los cuales problematizan la dicotomía urbana/rural respecto a la concentración de minería en la periferia de la ciudad de Bogotá, además de brindar un análisis detallado a la comprensión de la geografía física del espacio de extracción. Finalmente, un trabajo elaborado por Hernández (2024) se ubica en la línea de geografías críticas y presenta diversas reflexiones alrededor de la distribución desigual de los impactos ambientales en el marco de la producción de la energía renovable, y los sectores económicos que obtienen beneficios de ello.

Al analizar estos trabajos, es posible identificar algunos elementos comunes a la hora de enseñar el neoextractivismo en la escuela. Para empezar, dichos proyectos —en su mayoría— se enuncian desde las pedagogías críticas, orientadas a formar sujetos capaces de identificar

cuál es su relación con la extracción a gran escala, de comprender los impactos socioambientales que deja a su paso, en contraposición a discursos que naturalizan la sobreexplotación, así como brindar herramientas a lxs estudiantes desde las ciencias sociales para elaborar posicionamientos críticos frente a este modelo productivo, con el fin de fortalecer perspectivas que permitan pensar en otros futuros posibles fuera del extractivismo.

Por otra parte, estas propuestas fueron implementadas en instituciones educativas cercanas a distintas áreas de explotación minera, lo que permitió problematizar el extractivismo no solo a partir de conceptos que pueden parecer muy abstractos, sino desde la vinculación activa de la propia experiencia de vida de lxs alumnxs y de la comunidad educativa al habitar un espacio atravesado por este modelo productivo. A modo de ilustración, en varios trabajos destacan los recorridos por las zonas afectadas, así como la construcción de cartografías, la recolección de testimonios, fotografías y memorias de la comunidad; actividades por medio de las cuales se reconocieron las voces de otrxs sujetxs que no suelen ser escuchadxs en el marco de las ciencias sociales escolares. Estas aportaron perspectivas valiosas y significativas para reconocer las transformaciones socioambientales derivadas de la extracción en el territorio y, con ello, realizar reflexiones que contribuyen a abordar una problematización más estructural y crítica sobre esta actividad económica en el día a día de las comunidades asentadas en dichos contextos. Con ello fue posible resignificar la cotidianidad en medio de la extracción como un escenario propicio para la enseñanza de unas ciencias sociales más comprometidas con el contexto en el cual están insertas, al punto que interactúan con este.

Sin embargo, pese a estos avances significativos a la hora de problematizar la actividad extractiva en la escuela, en los antecedentes encontrados fue posible identificar algunos desafíos presentes en su proceso de enseñanza. Entre ellos se evidencia que, para comprender este modelo productivo desde las ciencias sociales, se requiere de la interdisciplinariedad, una apuesta con grandes obstáculos ya que existe una perspectiva curricular y cultural que refuerza la percepción de una realidad social fragmentada que no permite comprender las implicaciones del extractivismo a una escala local, regional y global.

Sumado a ello, otro desafío para lxs docentes a la hora de enseñar el extractivismo en la escuela radica en que la educación ambiental escolar suele estar más asociada a áreas como biología, ciencias naturales o ecología, por lo que termina siendo marginada del campo de las ciencias sociales. A consecuencia de ello, en muchos casos esta resulta despolitizada y se reduce a

soluciones superficiales de corte individualista, o eslóganes conceptuales donde se asume que el problema se basa únicamente en la falta de diálogo entre los actores involucrados en los conflictos socioambientales (Jickling y Spork, 1998). Esta perspectiva, aunque bastante difundida, impide reconocer problemáticas estructurales, impactos diferenciados y la capacidad de agencia colectiva de lxs estudiantes y las comunidades frente a los daños ambientales generados por la extracción. Como consecuencia, tanto las resistencias comunitarias como las alternativas a este modelo corren el peligro de ser invisibilizadas en el escenario escolar, de allí la importancia de construir propuestas de enseñanza de conflictos socioambientales desde una perspectiva crítica

Al revisar estos trabajos realizados en la Licenciatura en Ciencias Sociales se ratifica la importancia de, por un lado, reconocer a la escuela como un actor social en la batalla cultural que se libra en medio de los intentos de legitimar narrativas a favor de este modelo de producción extractivo, y por otro, identificar a este tipo de espacios educativos como lugares de posibilidad, en los que florecen puntos de fuga del poder capitalista en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales, en dicha línea de análisis se enmarca mi proyecto de práctica pedagógica.

Es preciso decir, que en las propuestas pedagógicas sobre extractivismo, realizadas en el marco de la licenciatura se identificaron aspectos no suficientemente desarrollados dentro de los trabajos. Por ejemplo, sólo una de las propuestas trabajó desde básica primaria lo que da muestra de que la enseñanza de este tipo de conflictos socioambientales es un tema tan común de abordar en la educación de las infancias, por otro lado, en los textos revisados no se hallaron propuestas pedagógicas desde un enfoque feminista o de género, pese a que es una problemática que sin lugar a duda afecta a los cuerpos feminizados como se ha evidenciado a lo largo de esta indagación. Por este motivo la presente propuesta pedagógica emerge como una contribución para empezar a aportar en específico este vacío analítico en la escuela.

3.1.3 Justificación teórico-pedagógica: El campo como semilla sensible en el marco de la enseñanza de los conflictos socioambientales

Somo una especie peligrosamente insensible al dolor,

Matamos sin ver destruimos sin sentir.

Si bien las contra-pedagogías de la crueldad constituyen una propuesta orientada a la transformación de las prácticas culturales en nuestra sociedad, con el fin de desaprender el ejercicio de la violencia patriarcal impuesta por la maquinaria extractiva-capitalista (Segato, 2018), es preciso reconocer que no se trata de una apuesta pensada, en un primer momento, para la escuela. No obstante, en mi propuesta pedagógica he decidido que estas contra-pedagogías de la crueldad se posicionen como el eje central del diseño de práctica, la implementación, así como del análisis realizado en mi sistematización. Esta decisión, asumida desde mi lugar como maestra en formación, responde a razones de orden personal, político y pedagógico relacionadas entre sí, que detallaré a continuación.

Considero pertinente empezar este apartado abordando las motivaciones que me llevaron a elaborar una propuesta pedagógica que, en términos generales, está pensada para enseñar conflictos socioambientales con enfoque de género. En este sentido debo reconocer que, para mí, como estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales, las salidas de campo fueron un punto clave ya que me brindaron insumos analíticos para acercarme a la compleja trama de violencias territoriales que rodea la extracción/producción de petróleo en Barrancabermeja, Santander. Pero a su vez, el campo dejó en mí un impacto emocional, al conocer de primera mano la dimensión de los daños y el dolor que esta actividad económica ha desencadenado para la población barranqueña, y que se ha marcado particularmente en el cuerpo-territorio de las mujeres.

Si bien es cierto que con este trabajo de grado dichas problemáticas estructurales no se resolverán, mi propuesta pedagógica, aunque es una contribución modesta, para mí es la muestra de un compromiso que hice conmigo misma como futura docente, cuando me encontraba recorriendo los bordes de las ciénagas, y escuchando a varixs pescadorxs y líderesas ambientales, e identificando que la frase más recurrente en sus relatos, para nosotros los estudiantes era “cuenten lo que está pasando aquí, siempre lleven esto a otros lugares”.

A partir de ese momento tuve otra perspectiva sobre las salidas de campo y entendí la importancia que tiene para nosotros lxs licenciados no sólo visitar lugares para fines académicos, sino en lo posible, para construir relacionamientos entre la universidad y el territorio más complejos, significativos, y sobre todo más empáticos. Pensar en cómo podemos retribuir desde un sentido recíproco lo que aprendemos en campo, por supuesto, en la medida

de nuestras posibilidades, quizá nos permita como docentes mantenernos al margen de la crueldad y posicionarnos desde el lado sensible de las ciencias sociales. De esta manera mi propuesta pedagógica emerge como un aporte para no olvidar lo que vemos aprendemos sentimos y experimentamos en campo, apropiarnos de dichas experiencias al sistematizarlas y llevarlas a la reflexión colectiva en el aula comprendiendo que la solidaridad y la resistencia antiextractiva no conoce de distancias o fronteras geográficas.

3.2 ¿Qué entendemos por las contra-pedagogías de la crueldad?

Para comprender el significado de las contra-pedagogías de la crueldad, es necesario, en primer lugar, abordar su contraparte: las pedagogías de la crueldad. La intelectual Rita Segato en sus obras “La guerra contra las mujeres” (2016) y “Contra-pedagogías de la crueldad” (2018) explica que en la actualidad asistimos al recrudecimiento de la violencia patriarcal como un fenómeno imprescindible para el funcionamiento de la fase apocalíptica del capitalismo. Muestra de ello, es que para el sostenimiento de este modelo económico la vida de lxs sujetos y territorios, en especial feminizados, termina siendo transmutada a un objeto inerte, y configurada en el imaginario social como un cuerpo explotable, parte de la mercancía de la maquinaria extractivista, tal como sucedió con aquellos espacios comunales invisibilizados por tanto tiempo, y que hoy se transformaron en commodities (Segato, 2018).

Soportar tales niveles de degradación sobre la vida requiere de un dispositivo pedagógico Reguillo (2005) que en este contexto atravesado por la violencia y el terror discipline a lxs sujetos al punto de llegar a desensibilizarlos ante las injusticias o el dolor ajeno por más atroz o explícito que sea ante nuestra vista, debido a que “el mundo de dueños que habitamos necesita de personalidades no empáticas, de sujetos incapaces de experimentar la conmutabilidad de las posiciones” (Segato, 2018, p.81). Tal magnitud de degradación en el tejido social es posible porque en este escenario existen actos y prácticas repetitivas que enseñan a lxs sujetxs a relacionarse entre sí por medio de la crueldad.

Ante los bajos umbrales de empatía ampliamente difundidos, las reflexiones de Segato van encaminadas a pensar en cómo subvertir la cultura política patriarcal, desde una apuesta ética y feminista que no reproduzca la violencia y en cambio opte por un proyecto histórico alternativo, reposicionando la sensibilidad y la vincularidad como formas de relacionarnos, pese a las exigencias culturales en la época actual. De allí emergen las contra-pedagogías de la crueldad en primer lugar, como un acto contestatario frente a las pedagogías de la crueldad

entendiendo que si bien como sujetos somos atravesados por tramas de poder y opresiones aun así existen lugares de agencia y resistencia desde los cuales podemos actuar. En segundo lugar, las contra-pedagogías son a su vez lugares de posibilidad pedagógica que nos invita a pensar que, después de todo si aprendemos a normalizar la violencia patriarcal, es no sólo posible sino necesario desaprenderla, si aspiramos sostener una coexistencia más justa y solidaria con las diferentes formas de vida.

Ahora bien, para poner en marcha las contra-pedagogías de la crueldad, la autora ofrece cuatro claves analíticas iniciales, teniendo en cuenta que se trata de una propuesta aún en construcción. En primer lugar, las contra-pedagogías de la crueldad deben constituirse como una crítica al poder patriarcal, y a la pedagogía masculina, que se transforman en pedagogía de la crueldad, funcional a la codicia expropiadora. La repetición de la escena violenta produce un efecto de normalización de un pasaje de crueldad y, con esto, promueve en la gente los bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predadora la guerra contra las mujeres (Segato 2018).

En segundo lugar, las contra-pedagogías se orientan hacia la preservación de la vida, con arraigo en lo comunitario y en lo cotidiano. En tercer lugar, construyen espacios de conversación colectiva sobre el lugar de los hombres como primeras víctimas del mandato de la masculinidad. Por último y, en cuarto lugar, teniendo en cuenta que nos encontramos frente a dos proyectos históricos en disputa: por un lado, el proyecto de las cosas, funcional al capitalismo y al individualismo; y por otro, el proyecto de los vínculos, enfocado a la producción de comunidad, en este sentido, una contra-pedagogía de la crueldad se encamina a trabajar colectivamente por un mundo que promueve los vínculos que no permita, bajo ninguna circunstancia la cosificación de la vida (Segato, 2018).

Teniendo en cuenta que ya existe una claridad teórica de las contra-pedagogías de la crueldad en el siguiente apartado se justificará por qué se tomó la decisión de que estas fueran el eje central de la propuesta pedagógica del presente trabajo de grado.

3.2.1 ¿Por qué enseñar conflictos socioambientales desde las contra-pedagogías de la crueldad?

“La respuesta ética ante la guerra que le hemos declarado al mundo, exige atender la anestesia ante la destrucción, la insensibilidad del

cuerpo ante la muerte, el desafecto ante la devastación”.

Giraldo y Toro (2020, p. 13)

A grandes rasgos enseñar los conflictos socioambientales desde las contra-pedagogías de la crueldad ayuda a construir una perspectiva alterna sobre los procesos de extracción, distinta de aquellas que suelen difundirse en la opinión pública. Desde este enfoque el modelo extractivo deja de ser comprendido como una actividad económica asociada a la producción de energías limpias, a ser amigable con el medio ambiente, o al desarrollo y prosperidad a los territorios en los que se instaura. Volver la mirada hacia los megaproyectos extractivos a través del lente de la contra-pedagogía de la crueldad permite reconocer que lo que para sectores poderosos significa progreso, para otros grupos sociales tradicionalmente excluidos implica un daño irreparable a sus ecosistemas, la destrucción de múltiples formas de vida, así como la reproducción de múltiples violencias que se encarnan en los cuerpos feminizados, en otras palabras, con esta propuesta es posible vislumbrar y hacer evidente la magnitud de la crueldad que requiere la maquinaria extractiva para funcionar, pero que suele permanecer oculta y maquillada ante el público.

Llevar este contraste a los escenarios educativos es fundamental para formar ciudadanxs con una consciencia ambiental crítica, menos anestesiada ante el dolor de lxs otros, y más dispuesta a romper aquellas micro-complicidades de la crueldad extractiva de la muchas veces hacemos parte consciente o inconscientemente, al no cuestionar la narrativa que limpia la imagen de las corporaciones extractivas, al dar por sentado nuestro modelo de ciudad sin tener en cuenta qué vidas lo sostiene, y al normalizar cada vez más la crisis ecológica. No se trata de culpabilizarnos de forma individual por los conflictos socioambientales, sino de reconocer que, ante esta catástrofe ambiental, tenemos la posibilidad de asumirnos como sujetos con agencia, capaces de apropiarnos de estas problemáticas desde nuestras propias posibilidades y de posicionarnos políticamente ante ellas.

Es importante emprender esta tarea desde las aulas, teniendo en cuenta que el neoextractivismo ha producido un reto pedagógico, ya que la destrucción socioambiental genera impactos no sólo en escalas macro-geopolíticas y biósferas del planeta, sino además a nivel micro-bipolítico, en la percepción y sensibilidad de las sociedades (Machado, 2017). Es evidente el deterioro en nuestra capacidad de sentir, tanto así, que incluso al hablar de la crisis ambiental este es un tema poco reconocido como una situación de riesgo que requiere de acciones

inmediatas, y en cambio tiende a sonar más como un cliché pese a que la existencia de la vida está en juego (Sztajnszrajber, 2022). Ante la crisis civilizatoria-ecológica de la que, en la actualidad somos testigos anesteciadxs existen múltiples explicaciones, sin embargo, una de las más interesantes se encuentra en cómo esta parálisis emocional frente a la catástrofe ambiental se sostiene, en parte gracias, al régimen de afectividad occidental el cual

Se trata de un sistema de poder que controla los “horizontes sintientes”, con un orden discursivo que concibe al mundo vivo como algo inerte y los vínculos como transacciones mercantiles. Un régimen que promueve el desapego y la anestesia ante el colapso (Echevarría, 2024, p. 94).

Esto explica por qué en tantas ocasiones tendemos a pensar que es más fácil imaginar el fin del mundo que el fin del capitalismo (Jameson, 2005). Esta es una afirmación, que, aunque desesperanzadora emerge como un mensaje sobre la crisis planetaria que, desafortunadamente, resuena bastante en los imaginarios sociales sobre el futuro ambiental que obedecen a narrativas producidas desde la hegemonía, con el fin de trastocar nuestras percepciones y sensibilidades para que lo evidente, lo obvio y lo incuestionable es que esta realidad es imposible de cambiar (Estrada, 2024).

Bajo este contexto emerge la necesidad pedagógica de disputar aquellas narrativas que determinan el capitalismo extractivista como el único modelo de vida factible, de allí que sea urgente elaborar desde distintos escenarios educativos contra-narrativas como prácticas de resistencia que disputen los sentidos hegemónicos sobre de la realidad socioambiental, y que nos permitan narrar un futuro post-extractivista no como una utopía lejana, sino desde un horizonte de posibilidad, tal que:

Para Giraldo y Toro, 2020 en cualquier revolución que quiera combatir la destrucción planetaria y el escenario distópico en el que vivimos, deberá ser ante todo una revolución ético-política y estético-poética. Esta última dimensión nos coloca de frente con la producción de sentidos y las narrativas que se construyen como prácticas de resistencia y como herramientas de interpelación para la acción colectiva (en Echevarría, 2024, p.97).

En este sentido, la contribución de mi propuesta pedagógica radica en asumir el reto de potenciar sensibilidades ante la violencia patriarcal, por medio de la enseñanza de conflictos socioambientales desde una perspectiva de género, con el fin de construir espacios en el aula que nos permitan; acercarnos a otras formas de percibir el modelo extractivo desde una perspectiva en clave feminista, de comprender otros sentidos de mundo diferentes a los elaborados y publicitados por el modelo extractivo, y en especial para reivindicar el lugar de agencia que tenemos como sujetxs polítcxs en el marco de la crisis socioambiental. Para ello,

se parte de las contra-pedagogías de la crueldad como una apuesta con un gran potencial para desarrollar “habilidades colectivas de urdir símbolos que abran el mundo a los sentidos en una actitud de asombro permanente” (Giraldo y Toro, 2020 p. 163) esto, como la base de contra-narrativas en defensa de la vida, frente a la avanzada cultural extractivista en la escuela - detallada en segmentos anteriores-.

Es preciso aclarar que las contra-pedagogías de la crueldad, al apropiarse en este trabajo desde el escenario escolar, se entienden como una pedagogía feminista y afectiva. Feminista porque nos permite cuestionar las jerarquías de conocimiento predominantes en la práctica educativa referentes al conocimiento racional y objetivo y consigo abrir un espacio para otras formas de construir el saber que reconozcan a la experiencia situada, la vida cotidiana, así como las trayectorias biográficas (Bello, 2020), con lo que es posible integrar “enfoques, perspectivas, saberes y afectividad y pasar del conocimiento sitiado al conocimiento situado” (Piñones, 2022, p.16). Y por otro lado, las contra-pedagogías de la crueldad, son una apuesta afectiva porque reconoce el potencial formativo y transformativo que tienen los sentimientos y las emociones a la hora de problematizar y controvertir las injusticias ecológicas, sociales y reproductivas que nos desbordan en la actualidad y a las que tendremos la posibilidad de enfrentar sólo si replanteamos los vínculos con lxs otrxs , y si forjamos afectos lo suficientemente sólidos para actuar de manera colectiva y colaborativa al respecto. Esto con el fin de encaminarnos hacia el proyecto histórico de los vínculos y desaprender y desandar nuestro rumbo hacia el proyecto histórico de las cosas.

En suma, las contra-pedagogías de la crueldad convergen con las pedagogías de los afectos ya que ambas apuestas “buscan tramas de aprendizaje que construyan contextos de socialización en los que ver, escuchar y sentir son resultado de complejos procesos en los cuales el sujeto en transición (des)aprende sensiblemente su existencia con el mundo” (Estrada, 2024, p.164). Estas formas feministas y afectivas de producción del conocimiento son necesarias, porque como lo indica la autora nos conmueven, nos movilizan a problematizar la realidad, y a pensar desde nuestras aulas que “una respuesta justa a la injusticia tiene que ver con tener emociones más justas” (Ahmed, 2015, p.287), y con ello preguntarnos en medio de situaciones hostiles producidas por la maquinaria extractiva-capitalista ¿a quién le conviene que yo sienta lo que estoy sintiendo? O para este caso ¿a quién le conviene que me encuentre desensibilizadx ante la violencia patriarcal en contextos neo-extractivos? O en palabras de (Ahmed, 2015) ¿qué cuerpos son legítimos de ser llorados? ¿cómo llegamos al consenso colectivo para decidir

cuáles son las vidas que merecen duelo? ¿qué sucede cuando se llora por las vidas que han sido relegadas de la empatía colectiva? Empezar a reivindicar prácticas educativas que se pregunten por las injusticias desde lugares de enunciación feministas y afectivos como lo son las contra-pedagogías de la crueldad nos permite pensar en que, pese al dolor provocado por la destrucción socioambiental, aún tenemos oportunidades de reparar nuestra sensibilidad ante la vida e incluso imaginar no desde la utopía sino desde la realidad, que otro mundo más allá del creado por el modelo neoextractivista es posible.

Resulta no sólo pertinente, sino necesario en este punto reflexionar que "Una manera de vivir y morir bien como seres mortales en el Chthuluceno es unir fuerzas para reconstituir refugios, para hacer posible una parcial y sólida recuperación y recomposición biológica-cultural-política-tecnológica que debe incluir el luto por las pérdidas irreversibles" (Haraway en Navarro & Andreatta, 2016, p.20). En este trabajo se propone producir desde las aulas, esta unión de fuerzas y recomposición del tejido socioambiental, a partir de las contra-pedagogías de la crueldad las cuales se constituyen, por un lado, como un refugio ético para “derrumbar los muros físicos digitales y simbólicos que el capitalismo neoliberal levanta entre todos los seres para convertirnos en bienes desechables”(Rodríguez, 2020, p.145) , y por otro, un espacio que convierte a las aulas en escenarios de prácticas restaurativas a nivel colectivo (Piñones, 2022), para recuperarnos de la devastación producida por la violencia neoextractivista patriarcal, y a su vez continuar tejiendo redes comunitarias con las luchas antiextractivas encabezadas por las mujeres, que iluminan este complejo pero urgente camino para colocar el cuidado de la vida en sus múltiples formas en el centro de nuestras preocupaciones, a través de la sensibilidad, la solidaridad, y la empatía sin necesidad de replicar los actos y lógicas de crueldad del paradigma neoextractivista.

3.2.2 Enseñar el extractivismo desde las contra-pedagogías de la crueldad en el Colegio Eduardo Umaña Mendoza

El colegio EUM está ubicado en la localidad de Usme, al suroriente de la ciudad de Bogotá, la cual, según los datos presentados por la secretaría Distrital de Planeación de Bogotá (s.f), está compuesta por un 86% de suelo rural, 4% de suelo en proceso de expansión urbana y un 10% de suelo urbano.

Usme se ha producido como un territorio de urbanización acelerada y mayoritariamente informal, como consecuencia de la llegada de numerosas familias desplazadas por el conflicto armado. En la actualidad esta localidad presenta altos niveles de precarización laboral, en los que gran parte de la población subsiste a través de la economía del “rebusque” al tener oportunidades limitadas en el mercado laboral formal (Dérégnieaux, 2022; Muñoz Moreno, 2025). A ello se suman las dificultades de movilidad, que se deben a dinámicas de segregación urbana de los puntos periféricos en la ciudad. En el contexto socioespacial donde se encuentra el colegio se presentan, además, problemáticas asociadas a la violencia urbana y la inseguridad en el territorio, debido a la presencia de microtráfico y violencia armada, situaciones que reflejan desigualdades estructurales y obstáculos para acceder a oportunidades de movilidad social a nivel económico, educativo y cultural para lxs jóvenes locales (Secretaría Distrital de Seguridad, 2025 en Observatorio Distrital de Víctimas, 2018).

Por otro lado, en términos ambientales Usme es una localidad que conecta a la ciudad con el páramo Sumapaz -el más grande del mundo- y posee importantes estructuras ecológicas como el Parque Ecológico Entre Nubes -que se constituye como el pulmón para el suroriente Bogotano-, el río Tunjuelito, el Parque Ecológico Cantarrana, y el Parque Arqueológico y del Patrimonio Cultural Hacienda El Carmen entre otros. Estos espacios ambientales preservan la biodiversidad, regulan clima local, y mantienen el equilibrio hídrico. Sin embargo, pese a estar rodeado de estas estructuras ambientales, Usme ha sido históricamente territorio atravesado por problemáticas socioambientales que han puesto en riesgo la subsistencia de la población al estar sitiado por procesos de extracción y urbanización urbana, dinámicas que se evidencian en el Mapa 2, en el cual se expone la superposición entre las zonas de extracción y la expansión urbana, las cuales acaparan el espacio rural y las estructuras ecológicas en la localidad.

Problemas socioambientales asociados a la extracción y urbanización en la localidad de Usme.

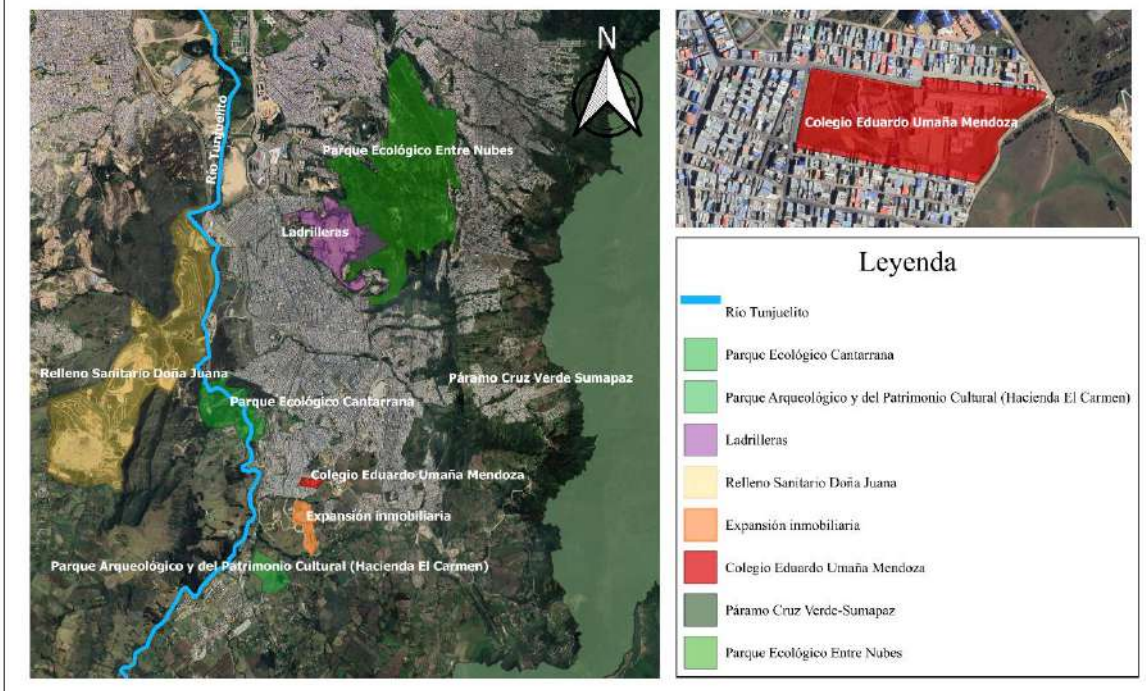


Figura 8. Problemas socioambientales asociados a la extracción y urbanización en la localidad de Usme

Nota. Elaboración propia a partir de capas cartográficas de Mapas Bogotá (IDECA, 2024).

Muestra de esta dinámica es que la localidad de Usme contiene la mayor cantidad de explotaciones de canteras, de las que se extraen arcilla, arena y grava para la construcción de la ciudad (Secretaría de Ambiente Bogotá, s.f). Usme concentra “39 de los 144 registros de canteras para toda Bogotá” (Gómez et al., 2020, p.133), trayendo consigo situaciones de “alto riesgo y sobreexplotación de la mano de obra; alteraciones y contaminación de fuentes hídricas; contaminación auditiva y del aire; flujo vehicular de gran tonelaje por barrios residenciales” (Cárdenas y Chaparro, 2004 en Gómez et al., 2020, p.133). Dichas problemáticas además han afectado la estabilidad de los suelos locales y ampliado las zonas de riesgo ambiental para las comunidades locales.

A ello se suman los proyectos de expansión urbana que, según (Gómez et al., 2020) han agudizado los conflictos ambientales mediante la declaración de suelos rurales como áreas de expansión urbana para construir Vivienda de Interés Social y Vivienda de Interés Prioritario,

eliminando espacios de producción alimentaria -fuente de subsistencia de las comunidades campesinas-, zonas con importantes estructuras ecológica, así como fuentes hídricas para dar paso la expansión urbana.

Además, en este contexto de daño ambiental, se suma la presencia del “botadero de Doña Juana” con una extensión aproximada de 623 hectáreas y ubicado en una franja limítrofe entre las localidades de Ciudad Bolívar y Usme, en la cuenca media del río Tunjuelito. Este recibe un total de 2,3 millones de toneladas de residuos al año (Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos, s.f) lo que ha provocado impactos ambientales compartidos por las dos localidades al contaminar el aire, las fuentes hídricas, y los suelos producto de los lixiviados (Concejo de Bogotá, 2021).

Sin embargo, la localidad no se define sólo por estas problemáticas. En Usme existen diversos procesos colectivos en contra de la acelerada expansión urbana que en la actualidad amenaza la permanencia del espacio e identidad ruralidad, así como sus memorias comunitarias. Un ejemplo lo es la Escuela Cultural Campesina en la vereda Los Soches, donde familias campesinas transmiten saberes ancestrales a las nuevas generaciones y fortalecen el arraigo territorial frente a presiones urbanísticas (Villalba Contreras, 2023 en Idartes, 2023).

Este complejo contexto socioambiental constituye el área de influencia geográfica del Colegio EUM En este sentido, traer a las aulas el debate de los daños ambientales producidos por las dinámicas extractivas, es pertinente para problematizar la cotidianidad y experiencia de vida de los estudiantes, al habitar un espacio atravesado por la expropiación de recursos. Pero además de ello, esta propuesta pedagógica es necesaria para formar una ciudadanía más consciente y politizada, con el fin de reconocerse así misma desde la agencia y el poder colectivo de la toma de decisiones sobre su territorio ante la coyuntura ambiental.

De allí la importancia de abordar los conflictos ambientales desde una perspectiva de género en el Colegio EUM reconociendo la resistencia antiextractiva como un referente fundamental de análisis y acción. Este enfoque permite comprender que las disputas por los bienes comunes no son hechos aislados, sino expresiones de un problema estructural que vulnera los derechos humanos —uno de los ejes formativos contemplados en el PEI institucional—. Asimismo, posibilita vincular a lxs estudiantes con experiencias concretas de lucha, en las que la autonomía territorial y el cuidado de la vida emergen como alternativas reales y vigentes en su propio contexto ambiental.

El grupo de trabajo estuvo compuesto por 39 estudiantes con edades entre los 13 a los 15 años, la mayoría residentes en barrios cercanos al colegio como Villa Alemana, Antonio José Sucre, Las Brisas, y Alfonso López. Cuatro de ellxs habrían llegado de manera reciente a la ciudad, provenientes de Venezuela. En los primeros acercamientos con el grupo se recopiló información básica sobre sus contextos familiares, la mayoría vivía con sus madres y abuelas, y en otros casos con ambos padres. Sus acudientes permanecían largos periodos de tiempo fuera del hogar debido a su trabajo, por lo que muchas estudiantes mujeres señalaban que en su casa debían hacerse cargo de sus hermanxs menores (Diario de campo, 10 de abril 2025).

Trabajar desde las contra-pedagogías de la crueldad con este grupo de estudiantes fue relevante porque permitió construir otros lenguajes de valoración para comprender la defensa de la vida humana y no humana como una acción necesaria frente a la normalización del daño ambiental. Esta apuesta pedagógica abrió espacios de reflexión en el aula para reconocer, desde la adolescencia (una etapa clave para desaprender), los roles de género que atraviesan nuestra cotidianidad y que muchas veces asumimos sin cuestionarlos.

El propósito con mi propuesta pedagógica es problematizar esas normas de género, entendiendo que no son verdades naturales ni inmutables, sino imposiciones sociales que pueden ser cuestionadas y transformadas, y que no estamos obligadxs a reproducir.

Reflexionar de manera crítica sobre violencia patriarcal en la escuela es fundamental para formar sujetxs políticos sensibles ante las injusticias, para que las reconozcan, tanto en sus contextos inmediatos -sus casas, el barrio, la escuela- como las que suceden en escenarios que a primera vista son distantes a nosotrxs. Y si bien es cierto que nuestras clases no cambiarán instantáneamente las violencias estructurales que problematizamos, crear espacios para una práctica educativa que nos motive a ser más consciente de ellas a nivel colectivo, si puede ser una contribución inicial -en especial si cada vez somos más quienes nos situamos desde las pedagogías afectivas y feministas- para construir otros sentidos de mundo más empáticos y anti-patriarcales en los que nunca más seamos cómplices de la crueldad patriarcal.

3.2.3 Contexto curricular del colegio Eduardo Umaña Mendoza

“Más vale morir por algo, que vivir por nada”

Eduardo Umaña Mendoza

El colegio EUM cuyo lema institucional es “La vivencia de los valores y los derechos humanos para una vida digna” emerge como parte de los 38 colegios proyectados en el plan de desarrollo “Bogotá sin indiferencia” (El Tiempo, 2006 en Colegio EUM, 2020). Esta institución educativa tuvo como propósito beneficiar a un total de 3.600 estudiantes de los sectores más segregados de la localidad de Usme, como lo son la Ciudadela Sucre y Villa Alemania, los cuales desde hace dos décadas han sido receptores de una gran cantidad de población desplazada dentro y fuera de la ciudad, e incluso recientemente ha recibido un considerable número de personas migrantes provenientes del territorio venezolano (Colegio EUM, 2020).

Para el año de 2005 la construcción del plantel educativo ya era una realidad, y su inauguración coincidió cerca de la fecha del acto de conmemoración -realizado por la alcaldía de Luis Garzón 2004-2008- del abogado y defensor de los derechos humanos Eduardo Umaña Mendoza. En este sentido, el nombre del Colegio Eduardo Umaña Mendoza fue parte de la protocolización de un mandato del Concejo de Bogotá que ordenó que uno de los 38 planteles educativos que se construyeran ese año llevara el nombre del abogado, como un homenaje al defensor de los derechos humanos -asesinado el 18 de abril de 1998-, quien dedicó su vida a la búsqueda de justicia para los más necesitados y olvidados en episodios paradigmáticos de la violencia política en el país haciéndose cargo, por ejemplo, de la defensa de víctimas de las desapariciones ocurridas en el holocausto del palacio de justicia, el genocidio de la Unión Patriótica, y realizando denuncias contra la represión y persecución ocurridas en los sindicatos de empresas como Ecopetrol o TELECOM (Colegio EUM, 2020). En reconocimiento a este legado y considerando la centralidad que tiene la continuidad de la defensa y promoción de los derechos humanos a nivel colectivo para este plantel, en su proyecto educativo institucional (PEI) se establece como objetivo principal:

Posibilitar en los estudiantes una formación crítica, consciente, incluyente y multidimensional que les permita asumirse como sujetos, acceder a los saberes orientados a la construcción de conocimientos fundamentales, para analizar la realidad, vivenciar los derechos humanos, constituirse en líderes sociales y desarrollar transformaciones en su comunidad (2020, p. 19).

Para llevar a cabo tal formación académica y humana de manera integral este centro educativo ha optado por una estructura curricular dividida por cinco ciclos, con un enfoque pedagógico sociocrítico en el que se privilegia la formación de jóvenes líderes, con capacidades y herramientas adecuadas para incidir en su comunidad, así como para llegar a ser figuras garantes de los derechos humanos. Es preciso señalar que mi propuesta pedagógica se enmarca en el área de Ciencias Sociales del EUM, la cual plantea como su objetivo general: comprender la realidad social de forma crítica mediante procesos de aprendizaje que invitan a la comunidad educativa a identificar y problematizar las necesidades y conflictos de su territorio, con el fin de construir alternativas colectivas para y transformación (Colegio EUM, 2020).

En el área de ciencias sociales del colegio EUM el enfoque sociocrítico implica forjar habilidades pertinentes a para cultivar una educación autónoma y crítica que les permita a lxs estudiantes ubicarse como sujetos con incidencia dentro de su comunidad, es por esta razón que conceptualmente el área se posiciona conceptualmente en tres conceptos claves a desarrollar en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, los cuales son

- Pensar: Se entiende como un proceso progresivo mediante el cual el sujeto da forma a la construcción de su ser, requiriendo tiempo, voluntad, esfuerzo y motivación para conocerse, definirse y superarse. El desarrollo del pensamiento conduce a adquirir un mayor nivel de autonomía, inteligencia y solidaridad (Flórez y Vivas, 2007 en Colegio EUM 2024).
- Reflexionar: Es una actividad esencial y previa a la acción que articula análisis, cuestionamiento y autorreflexión, permitiendo la construcción colectiva del conocimiento y la transformación de las relaciones sociales (McLaren 2005 en Colegio EUM 2024).
- Formar: Se refiere al proceso de humanización orientado a la construcción de una subjetividad, que posibilite una mirada rigurosa y con mayor complejidad del contexto que rodea al sujeto, y que por ende se encuentre en la capacidad de actuar en él (Flórez y Vivas, 2007 en Colegio EUM 2024).

En coherencia con esta apuesta conceptual del enfoque sociocrítico el área de ciencias sociales emplea como metodología el Aprendizaje Basado en Proyectos, teniendo en cuenta que facilita un aprendizaje democrático basado en el diálogo y la experiencia, mediante la construcción colectiva de conocimientos a partir de la interacción entre pares en el aula. Esto por medio de

procesos de investigación y creación, en los que lxs estudiantes aprenden de forma cooperativa, desarrollan rutinas de pensamiento y habilidades personales y sociales que fortalecen su nivel de comprensión. En esta metodología es centra la autonomía, ya que el/la docente orienta y guía, mientras el/la estudiante asume un rol activo, analiza su realidad, socializa hallazgos e interviene su entorno, propiciando así un aprendizaje vivencial, centrado en este caso en la promoción de los derechos humanos (Colegio EUM, 2024).

Para finalizar, es pertinente señalar que la implementación de mi práctica pedagógica se desarrolló dentro de este contexto curricular, específicamente en el ciclo IV (grados octavo y noveno). La experiencia se llevó a cabo con lxs estudiantes del grado 803 durante el segundo periodo escolar del año 2025, en la asignatura de Ciencias Sociales, espacio académico dirigido por el docente Douglas Rodríguez Heredia. Para este curso, y de acuerdo con el plan de área, se establecen unos mínimos promocionales que lxs estudiantes deben apropiarse y manejar para aprobar la asignatura, los cuales fueron considerados en la elaboración de la propuesta pedagógica. En el caso del grado octavo, estos corresponden a:

1) Espacio geográfico

- Reconoce las generalidades de la geografía física y humana del continente americano (Colegio EUM, 2024).
- Aborda de manera crítica algunas de las dinámicas medioambientales, económicas, políticas y sociales que se despliegan en el espacio geográfico del continente americano (Colegio EUM, 2024).

2) Historia y memoria

- Comprende la importancia de las continuidades y interrupciones históricas que dotan de sentido la realidad actual del continente americano (Colegio EUM, 2024).
- Identifica algunas de las particularidades históricas del continente americano, prestando especial atención a aquellas que se desarrollaron entre el siglo XVI y la época actual (Colegio EUM, 2024).

3) Cultura identidad y representaciones sociales

- Reconoce los diferentes aspectos de la diversidad cultural americana, enfatizando en la importancia de reconocer la relevancia de dicha diversidad para fortalecer valores democráticos como la solidaridad y la cooperación entre los pueblos (Colegio EUM, 2024).
- Argumenta la importancia de la diversidad étnica y cultural de América como elemento constitutivo de cierta identidad continental (Colegio EUM, 2024).

En correspondencia con los objetivos formativos anteriores, es preciso señalar que la presente propuesta pedagógica se inscribió en el contexto curricular del colegio, en coherencia con el enfoque sociocrítico del área de Ciencias Sociales y la organización de contenidos prevista para el grado octavo (Colegio EUM, 2024). Tal coherencia se evidencia en que el abordaje de los conflictos socioambientales asociados al neoextractivismo en América Latina parte del reconocimiento de la geografía física de los territorios, entendida como una condición que permite explicar la localización de los proyectos extractivos, la disponibilidad de bienes comunes y el carácter estratégico que dichos espacios adquieren para la expansión e intereses de este modelo económico. Asimismo, la propuesta retomó a rasgos generales el análisis de las desigualdades históricas de larga duración vinculadas a la colonia y a la extracción de bienes comunes, las cuales han posibilitado y perpetuado este modelo extractivo hasta la actualidad.

Finalmente, para dimensionar las causas de este tipo de conflictos, se incorporaron en las clases otras valoraciones culturales, cosmogónicas y espirituales que los pueblos latinoamericanos han construido en relación con la naturaleza, provocando tensión y problematizando concepciones hegemónicas y mercantilistas impuestas sobre los territorios.

Por último, resulta pertinente señalar que el diseño de mi práctica pedagógica dialogó con algunos de los Derechos Básicos de Aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2016) y establecidos para el grado octavo, particularmente en relación a las dinámicas de expansión e intervención territorial de corte colonial, los impactos socioambientales asociados a los avances tecnológicos, así como a problematizar la vulneración de los DDHH y la realización de reflexiones en torno a posibles alternativas de acción frente a estos escenarios producidos por el neoextractivismo, que afectan de forma desmedida a poblaciones históricamente marginadas.

3.3 Diseño de la práctica pedagógica

El diseño de mi práctica pedagógica tiene como objetivo formativo: Potenciar las sensibilidades del curso 803 de la jornada mañana, en la asignatura de ciencias sociales del colegio Eduardo Umaña Mendoza, frente a la violencia patriarcal producida en los contextos neoextractivistas de la mina El Cerrejón en La Guajira, el proyecto Agua Zarca en Honduras y la extracción/producción de petróleo en Barrancabermeja, Santander. La planeación de la propuesta pedagógica se dividió en tres fases; introducción, fundamentación y profundización.

La decisión de dividir el trabajo en estas tres fases respondió a la amplitud y a los desafíos conceptuales que implica la enseñanza del neoextractivismo, la cual exige un abordaje gradual que transite de lo general a lo específico. Por ello, en mi propuesta pedagógica se inicia desde una aproximación básica al extractivismo, reconociendo primero aquellas características que le son propias, y segundo, identificando el neoextractivismo como un modelo productivo contemporáneo inscrito en dinámicas económicas, políticas y tecnológicas actuales.

Sumado a ello, es preciso señalar que el enfoque de género constituye el eje central de mi propuesta pedagógica, y en este sentido, su abordaje se desarrolló de manera progresiva, no como un elemento añadido, sino como una dimensión analítica cuya comprensión requería la consolidación previa de ciertas bases conceptuales, que permitan analizar a medida que avanzan las clases, cómo estas economías se sostienen no solo en la extracción intensiva de recursos naturales, sino también en el trabajo no remunerado de las mujeres, la explotación de cuerpos feminizados —humanos y no humanos— y las múltiples formas de violencia ejercidas contra mujeres defensoras de los territorios. Esta organización resulta necesaria debido a que el análisis del neoextractivismo desde una perspectiva de género no hace parte de las aproximaciones pedagógicas habituales del EUM. En coherencia con ello, la implementación de la propuesta requiere un plan de trabajo dividido en tres fases, mediante las cuales el aprendizaje se estructura de manera progresiva, incorporando gradualmente las dimensiones económicas, territoriales y sociales implicadas en el concepto, así como la precarización y dificultades que atraviesan diferencialmente a los cuerpos feminizados. De esta forma existe un equilibrio que favorece la comprensión de la propuesta, sin generar saturación o confusiones en el aprendizaje de lxs estudiantes.

Fase uno - introducción (seis sesiones) objetivo; analizar al neoextractivismo, en el Cerrejón La Guajira como un modelo productivo que dificulta la realización de las tareas del cuidado.

En primer lugar, se optó por seleccionar este megaproyecto debido a que representa un arquetipo con rasgos definidos, asociados al neoextractivismo, como lo son; la tecnología empleada, la extensión territorial que ocupa, el volumen de carbón extraído y el respaldo estatal expresado tanto en la presencia de la fuerza pública para proteger su cadena productiva, como en la concesión de extensos plazos contractuales que permiten la permanencia de empresas transnacionales —en este caso, la compañía suiza Glencore (RED MÁS Noticias, 2021)— para que lleven a cabo una explotación de los recursos locales prolongada en el tiempo (Rodríguez, 2015). Así, con estas características tan marcadas, la elección de este caso responde a mi intención pedagógica, para evitar que la diferenciación conceptual entre extractivismo y neoextractivismo resulte más accesible de comprender para el grupo, procurando trabajar con un ejemplo claro y concreto como lo fue El Cerrejón, y con ello posibilitó una base más sólida para el desarrollo de la propuesta pedagógica en general.

En esta fase introductoria, una vez establecida la diferenciación conceptual entre extractivismo y neoextractivismo, el énfasis pedagógico se orienta hacia el análisis de las transformaciones en la vida cotidiana de las mujeres antes y después de la llegada de la actividad minera del Cerrejón, particularmente en relación a las tareas de cuidado. Para ello, se pretende realizar un acercamiento inicial que permita problematizar qué se entiende por trabajos de cuidado, por qué han sido históricamente feminizados y cómo se desarrollan en dinámicas sociales y culturales que tienden a naturalizar su asignación a las mujeres.

Esto implica reconocer dichas labores dentro de las propias experiencias familiares y comunitarias de lxs estudiantes, como una estrategia pedagógica para facilitar la identificación colectiva de las dificultades que supone sostener la vida en contextos atravesados por dinámicas extractivas. A partir de este reconocimiento situado, el análisis se orienta posteriormente hacia el contexto socioambiental configurado por la minería de carbón, con el propósito de comprender cómo las transformaciones territoriales impactan de manera diferenciada las responsabilidades de cuidado y las condiciones de vida de las mujeres en escenarios indígenas marcados por la extracción intensiva de recursos, en medio de la escasez y el agotamiento progresivo del agua y otros bienes esenciales para la reproducción de la vida.

Fase dos fundamentación (tres clases) objetivo; reconocer la violencia de género ejercida contra las lideresas ambientales en contextos neoextractivistas.

Con el propósito de comprender la violencia patriarcal neoextractivista como un problema estructural presente en América Latina, en esta fase se opta por trabajar un caso situado fuera del contexto colombiano: el asesinato de la lideresa indígena Berta Cáceres en Honduras, ocurrido en el marco del proyecto hidroeléctrico Agua Zarca. La selección de este estudio de caso responde a la necesidad de ampliar la comprensión del fenómeno extractivo más allá del ámbito nacional, reconociendo su carácter regional, así como, las continuidades históricas, políticas y económicas que atraviesan distintos territorios latinoamericanos. Sumado a ello, esta decisión pedagógica busca articular mi propuesta con las exigencias curriculares del EUM las cuales establecen como mínimo promocional para grado octavo, la comprensión de la geografía física, la historia, la identidad y la memoria de América Latina por lo que el caso hondureño permite integrar en el aula la comprensión de este conflicto socioambiental con enfoque de género y el cumplimiento de los conocimientos básicos exigidos por la apuesta curricular de la institución.

De igual manera, la elección del caso se vincula con el énfasis institucional en educación en derechos humanos del EUM, ya que el asesinato de Berta Cáceres constituye un ejemplo paradigmático de violación sistemática de derechos humanos asociada a la imposición de megaproyectos extractivos. Trabajar este episodio en el aula permite problematizar no solo el femicidio extractivista en sí mismo, sino también las múltiples formas de violencia basadas en género que lo anteceden y que suelen permanecer invisibilizadas. En este sentido, el análisis se orienta a reconocer cómo prácticas como el acoso, el hostigamiento, las amenazas, el abuso sexual, los secuestros y la violencia vicaria operan como mecanismos de disciplinamiento dirigidos hacia mujeres defensoras del territorio que desafían los roles femeninos socialmente esperados. El caso de Berta Cáceres resulta pertinente, ya que evidencia con claridad la escalada progresiva de violencias que preceden al asesinato de mujeres defensoras y permite comprender el femicidio extractivista no como un hecho aislado, sino como la culminación de un entramado estructural de violencia patriarcal, económica y territorial.

Y aunque el caso aborda un hecho profundamente violento, su análisis en el aula también permite visibilizar las resistencias comunitarias y el papel protagónico de las mujeres en las luchas antiextractivas, y en particular destacar cómo la resistencia del pueblo Lenca logra

frenar la ejecución del megaproyecto hidroeléctrico, evidenciando que las luchas territoriales lideradas por mujeres han producido transformaciones reales y logros políticos significativos y esperanzadores.

Finalmente, el abordaje biográfico de la trayectoria de Berta Cáceres se plantea como una estrategia orientada a favorecer procesos de identificación y empatía por parte de lxs estudiantes, propiciando que puedan acercarse a su historia personal, a sus vínculos comunitarios y a su defensa del territorio entendida como una lucha por la vida. En este marco, se proyecta la implementación de actividades de correspondencia simbólica, como la escritura de cartas dirigidas a la lideresa, concebidas como estrategias pedagógicas destinadas a fortalecer la dimensión reflexiva y sensible del aprendizaje. A través de este ejercicio se busca generar un espacio que permita expresar pensamientos, sentimientos cuestionamientos e indignación frente a las injusticias analizadas, al tiempo que se reconocen las complejas relaciones de poder e intereses económicos en disputa presentes en los conflictos socioambientales estudiados. De esta manera, la actividad pretende contribuir a la construcción de una comprensión crítica que articule el aprendizaje conceptual con la reflexión social y la toma de postura consciente frente a las violencias que enfrentan las mujeres defensoras del territorio en América Latina.

Fase tres profundización (tres clases) objetivo; comprender cuáles son los impactos diferenciados de la extracción/producción de petróleo en los cuerpos feminizados.

La tercera fase de la propuesta pedagógica se orienta a profundizar la reflexión desarrollada en los momentos anteriores mediante el abordaje del concepto de cuerpos feminizados, ampliándolo hacia la comprensión de la naturaleza explotada como un territorio vivo atravesado por lógicas de dominación capitalista y patriarcal propias de los contextos extractivos. Esto, desde una perspectiva ecofeminista orientada a cuestionar la subordinación histórica de la vida no humana, la cual se agudiza en el contexto neoextractivista trabajado.

Para ello, se plantea el estudio del caso de la ciudad de Barrancabermeja, a partir del cual se busca reconocer los cuerpos hídricos y la fauna local como formas de vida particularmente vulneradas por la contaminación derivada de la explotación petrolera, promoviendo la reflexión en torno a la naturaleza como un ser sintiente, portador de derechos y merecedor de una existencia digna. La selección de este caso responde a la intención de articular el problema

social que orienta la propuesta pedagógica con los insumos obtenidos durante el trabajo de campo, incorporados como materiales de análisis en el aula con el fin de situar el aprendizaje en experiencias reales y territorialmente contextualizadas.

De este modo, el estudio de Barrancabermeja se proyecta como una oportunidad para vincular la reflexión teórica sobre el neoextractivismo con evidencias concretas de sus impactos socioambientales, fortaleciendo la relación entre investigación pedagógica y práctica educativa. Aunque el tiempo de la fase delimita el alcance temático, el abordaje busca abrir espacios de reflexión orientados a cuestionar las formas tradicionales de comprender la vida y a problematizar qué entendemos por seres vivos y por entidades capaces de sentir y ser afectadas, así como recalcar desde una perspectiva ecofeminista las redes de interdependencia entre lo humano y lo no humano para sostener la vida, y con ello reconocer las afectaciones que tiene para la vida de las mujeres los daños ambientales a la naturaleza, al quebrar los bienes de la reproducción social.

En este marco, se propone analizar críticamente la naturalización de los derrames de petróleo que afectan las fuentes hídricas, contrastando comunicados oficiales de la Empresa Colombiana de Petróleos con registros fotográficos y testimonios que evidencian las consecuencias ambientales y sociales de estas prácticas. Las actividades diseñadas incluyen el análisis de comunicados institucionales, la observación de material visual sobre los derrames y el desarrollo de ejercicios colectivos orientados a identificar responsabilidades frente a los daños ambientales. A través de estas estrategias se busca propiciar una reflexión crítica sobre la relación sociedad-naturaleza y fomentar la comprensión del cuidado como una práctica que trasciende lo humano, otorgando un lugar central a la protección de la vida no humana dentro del análisis pedagógico del neoextractivismo y a desnormalizar la crueldad patriarcal que surgen en estos contextos.

Proyecto de la propuesta pedagógica:

La propuesta pedagógica estará articulada por un proyecto transversal denominado periódico mural "*Escrituras rumeantes*", el cual se desarrolla con el curso 803. Este proyecto se concibe como un espacio de producción colectiva orientado a construir correspondencias que permitan a lxs estudiantes reconocer y vincularse, desde el aula, con las problemáticas que atraviesan la vida de las mujeres en contextos neoextractivistas. A través de la escritura, se buscará favorecer

una apropiación personal, política y colectiva de estas realidades, promoviendo no solo su comprensión crítica, sino también la formulación de reflexiones, posicionamientos y expresiones de solidaridad frente a las luchas ambientales lideradas por mujeres en distintos territorios. En coherencia con ello, cada fase trabajada en clase culminará con una sesión colectiva de producción textual orientada a la construcción del periódico mural.

La elección de este proyecto responde a la convicción pedagógica de que la escritura constituye una herramienta fundamental en la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto posibilita la construcción de argumentos situados y la expresión reflexiva de las emociones que emergen frente a los conflictos socioambientales estudiados. Desde esta perspectiva, escribir no se entenderá únicamente como una habilidad técnica, sino como un proceso mediante el cual los estudiantes puedan elaborar sentidos, posicionarse críticamente y transformar sus experiencias en pensamiento social.

Asimismo, la propuesta busca articularse con la metodología institucional del área de ciencias sociales, basada en el aprendizaje por proyectos. En este marco, el periódico mural se configura como un proyecto pedagógico que permitirá integrar los contenidos abordados durante las distintas fases mediante el trabajo colaborativo permanente. Las actividades se desarrollarán en grupos, promoviendo la participación activa, la toma de decisiones colectivas y el fortalecimiento de la agencia estudiantil en la construcción de los productos finales.

El título del proyecto surgirá a partir de una dificultad identificada en el grupo en relación con los procesos de escritura. Ya que se prevé desde las observaciones realizadas en el grupo 803, previas a la implementación, una tendencia recurrente por parte de los estudiantes, a reemplazar la producción textual por fotografías del tablero o por el uso inadecuado de herramientas de inteligencia artificial, las cuales pueden terminar realizando las tareas por los estudiantes, debilitando progresivamente sus capacidades de creación y elaboración escrita.

Frente a esta situación, el proyecto propondrá recuperar la escritura como un ejercicio lento y reflexivo, capaz de favorecer procesos de pensamiento más profundos. En este proceso, escribir significará “rumiar” las ideas una y otra vez, retomando los casos de estudio del neoextractivismo atravesados por el enfoque de género en El Cerrejón, Agua Zarca y Barrancabermeja, para transformarlos progresivamente en reflexiones más amplias, sensibles y argumentadas. De manera gradual, este ejercicio permitirá evidenciar avances o dificultades

en la capacidad de lxs estudiantes para expresar sus ideas, conectar contenidos y elaborar posturas propias frente a las problemáticas trabajadas.

Por último y con el fin de tener un mayor detalle de la planeación realizada y el proyecto del periódico mura que emerge en mi propuesta, en la siguiente tabla se expone el diseño de práctica realizado en el EUM por cada fase y sesión.

3.3.1 Diseño de práctica por sesión

Fase uno: Introducción	Objetivo de la fase	Sesión	Actividad propuesta
	<p>Analizar el neoextractivismo como una economía que dificulta la realización de las tareas del cuidado.</p>	<p>#1</p> <p>Momento uno: Presentación de la propuesta pedagógica, introducción a la temática y explicación a rasgos generales sobre los sectores económicos.</p> <p>Momento dos: Los estudiantes se dedican a realizar las actividades.</p> <p>Momento tres: Se realiza la retroalimentación sobre las respuestas de lxs estudiantes, y se procede a realizar la contextualización en específico del sector primario, dando a entender que será central a lo largo de la</p>	<p>Reconocimiento de los sectores económicos.</p> <p>Lxs estudiantes a partir de imágenes proyectadas en el tablero reconocen el sector económico al que corresponde cada una, en grupos de cuatro personas describen en un primer momento sus características principales. (10 minutos)</p> <p>Completadas las características, lxs estudiantes socializan sus respuestas a nivel general con toda la clase, se propuso que además brindaran ejemplos de estos sectores. (10 minutos)</p> <p>Los grupos de trabajo responden la pregunta: ¿qué tipo de actividades se realizan en el sector primario? Cada equipo brinda una lluvia de ideas sobre este sector económico. (10 minutos)</p>

		<p>práctica pedagógica.</p> <p>Momento cuatro: Se reúnen las respuestas de los estudiantes para construir a nivel colectivo una definición incipiente del sector primario y sus implicaciones para el medio ambiente.</p>	
		<p>#2</p> <p>Momento uno: Con el fin de comprender la diferencia entre los conceptos extractivismo y neoextractivismo se realiza una contextualización histórica con un par de ejemplos, para que se identifiquen dos espacios claves de la explotación minera en la época colonial.</p> <p>Momento dos: Se retoma la explicación del concepto extractivismo desde las respuestas brindadas por lxs estudiantes, y se empieza a contrastar con el nivel tecnológico</p>	<p>Lxs estudiantes ubican en el mapa de Colombia las minerías de oro en el departamento del Chocó y en el departamento de Antioquia. (10 minutos)</p> <p>En equipos de cuatro personas, los estudiantes responden a la pregunta ¿de qué forma te imaginas que extraían el oro en la época colonial? ¿qué herramientas utilizaban lxs trabajadores de las minas? (10 minutos)</p> <p>En los mismos equipos de trabajo lxs estudiantes deben señalar las herramientas que consideran que son utilizadas en la actualidad para extraer el carbón, el oro o el petróleo y compararlas con las que plasmaron en la anterior actividad, con el fin de identificar diferencias o similitudes. (10 minutos)</p>

		<p>empleado por el neoextractivismo.</p> <p>Momento tres: Se recogen las respuestas de los grupos de trabajo para construir una comparativa, y así diferenciar el nivel tecnológico entre el extractivismo y el neo extractivismo. Después de explicar este contraste procede a señalarse la participación del Estado como una característica más de este modelo económico.</p>	
		<p>#3</p> <p>Momento uno:</p> <p>Se realiza retroalimentación de la última clase, haciendo énfasis en las dos diferencias encontradas entre el extractivismo y el neoextractivismo.</p> <p>Momento dos:</p> <p>Se explica a lxs estudiantes, lo que sucedió cuando estas minas coloniales empezaron a agotarse, y cómo las exploraciones</p>	<p>A partir de lo visto en la clase anterior las estudiantes deben identificar a partir de cuatro ejemplos escritos en el tablero (según el nivel de tecnología actores implicados) si es extractivismo o neoextractivismo. (10 minutos)</p> <p>Los estudiantes deben resolver en grupos de tres personas la guía entregada en clase titulada “El Cerrejón, la mina a cielo abierto más grande del mundo”, su contenido consta de una página y explica el proceso de despojo territorial que sufrieron las comunidades palenqueras e indígenas ante la llegada de transnacionales para la explotación.</p>

		<p>geográficas impulsadas por el estado llevaron a descubrir los yacimientos de otros minerales en todo el país.</p> <p>Momento tres:</p> <p>Se realiza una breve ronda de participaciones en el grupo sobre las respuestas a la guía, se cierra la sesión con una retroalimentación de cómo emerge el neoextractivismo en Colombia, y cómo además de ser un modelo económico que emplea no sólo los avances tecnológicos y la ayuda del Estado para poder funcionar, sino que además se produce en mega escalas espaciales, tal como lo es la mina de El Cerrejón.</p>	<p>Deben realizar la lectura de la guía y responder las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué inició la búsqueda de minerales en La Guajira? 2. ¿Por qué las comunidades que habitaban La Guajira fueron expulsadas de sus hogares? 3. ¿Cuál es la participación del Estado Colombiano en la extracción de carbón en la Guajira? 4. ¿De qué países son las empresas que extraen el carbón en La Guajira? 5. Ubicar el departamento en el mapa expuesto en la guía. <p>(20 minutos)</p>
		<p>#4</p> <p>Momento uno:</p> <p>Se explica a lxs estudiantes que para comprender los impactos del neoextractivismo a nivel social y ambiental se realizará una</p>	<p>Para tener el primer acercamiento con el concepto de cuidado, en grupos de cuatro personas se solicita a lxs estudiantes que en las guías repartidas contesten a las Preguntas</p>

		<p>actividad de reconocimiento de lo que necesita la vida humana y no humana para estar con vida, para luego cruzar estas respuestas con los daños que produce la extracción de carbón en El Cerrejón.</p> <p>Momento dos: Al recoger las respuestas de lxs estudiantes se hace énfasis en que piensen qué puede suceder con la vida humana y no humana cuando existe un proceso de megaminería cerca de esta. Con el fin de ejemplificarlo de manera más precisa se proyectan unos minutos de un documental realizado en esta área de explotación.</p> <p>Momento tres: Se realiza la lectura de la guía nivel colectivo, así como de las respuestas escritas por los estudiantes. Al percibir que el tiempo de clase</p>	<p>¿Qué necesita el ser humano para estar vivo?</p> <p>¿Qué necesita la naturaleza para continuar con vida?</p> <p>Con mínimo cuatro respuestas por cada una de las dos preguntas. (10 minutos)</p> <p>Se proyecta por cinco minutos el documental “El Mal Vecino” La Historia de una Madre Wayuu que enfrenta a Cerrejón. Con base en este pequeño fragmento y con la explicación brindada, se reparte a los estudiantes una guía con la que empezarán a construir la primera noticia del periódico, planteado como el proyecto transversal de la propuesta. La guía está compuesta por un texto que describe las complicaciones que tienen las mujeres Wayuu con la llegada de El Cerrejón para obtener fuentes de agua, conseguir sus plantas medicinales ancestrales, e incluso cómo deben hacer extensos recorridos hasta los centros urbanos para obtener las medicinas para atender a sus hijxs que, por la polución de la extracción ahora sufren graves enfermedades respiratorias.</p> <p>Con el objetivo de que las respuestas sean redactadas en forma de noticia, se solicita a lxs estudiantes que redacten sus reflexiones en por lo menos cinco líneas por respuesta, a partir de la pregunta cuatro. Los puntos para responder son los siguientes:</p>
--	--	--	---

		<p>no fue suficiente para terminar la guía de la noticia sobre las mujeres Wayuu, se indica que en la próxima sesión se brindará un tiempo extra para completar la actividad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Según el texto, ¿qué título le colocarías a la noticia? 2. ¿Dónde ocurre la situación narrada? 3. ¿Desde cuándo ocurre? 4. ¿Cuáles son los problemas mencionados? 5. ¿Quiénes son las personas más afectadas por la problemática explicada y por qué? 6. ¿cuál es tu opinión sobre lo ocurrido? 7. ¿consideras que nosotrxs podemos hacer algo para contribuir a la solución de este problema? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué? <p>20 minutos</p>
		<p>5</p> <p>Momento uno</p> <p>Al considerar el avance limitado en la escritura en el primer momento de la clase se brinda un espacio para retroalimentar la problemática estudiada. (15 minutos)</p> <p>Momento dos</p> <p>Se realiza la lectura colectiva de la guía y se abre el espacio de preguntas sobre vacíos o dificultades con la actividad propuesta.</p>	<p>Relaboración de la guía anterior.</p>

		<p>(15 minutos)</p> <p>Momento tres</p> <p>Se entrega las guías a lxs estudiantes para que resuelvan las preguntas. (20 minutos)</p> <p>Momento cuatro</p> <p>Teniendo en cuenta que lxs estudiantes salen a vacaciones, al finalizar la clase, se deja una tarea para reforzar el concepto de las tareas del cuidado. Se explica al grupo qué deben traer cuando regresen del receso escolar.</p>	
		<p>6</p> <p>Momento uno</p> <p>Con el objetivo de cerrar esta fase, se refuerza el concepto de tareas de cuidado, enseñando cuáles son sus características principales (15 minutos).</p> <p>Momento dos</p> <p>Se propone la visualización de un video corto sobre la economía del cuidado.</p>	<p>Visualización video “Economía implica cuidado” (6 minutos).</p> <p>Lxs estudiantes de manera individual responden en su cuaderno las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Según la explicación brindada y el video visto en clase ¿qué son las tareas del cuidado? Escribe tres características principales. 2. ¿Por qué para las mujeres es más difícil cuidar en espacios neo-extractivistas?

		<p>Luego se les solicita a lxs estudiantes que resuelvan en su cuaderno la actividad en clase.</p> <p>Momento tres</p> <p>Se socializan las respuestas obtenidas, se abre una ronda de preguntas sobre el tema y se realiza una bisagra para la siguiente clase, ya que empieza la segunda fase de la propuesta.</p>	<p>3. ¿Te parece justo que sean únicamente las mujeres las encargadas de cuidar en espacios neo-extractivistas? ¿sí? ¿no? ¿por qué? (15 minutos)</p>
<p>Fase dos: Fundamentación</p>	<p>Reconocer la violencia de género ejercida contra las lideresas ambientales en contextos neoextractivistas</p>	<p>7</p> <p>Momento uno</p> <p>Explicación del funcionamiento de las hidroeléctricas.</p> <p>15 minutos</p> <p>Momento dos</p> <p>Contextualización de la lucha del pueblo Lenca</p> <p>(10 minutos)</p> <p>Momento tres</p> <p>Muestra estadística sobre asesinatos a liderxs ambientales en América Latina.</p>	<p>Lluvia de ideas sobre los problemas ambientales producidos por hidroeléctricas. (5 minutos)</p> <p>Visualización del documental “Las semillas de Berta Cáceres” (10 minutos)</p>

		<p>8</p> <p>Momento uno</p> <p>Se retroalimenta el tema trabajado en la sesión anterior (15 minutos)</p> <p>Momento dos</p> <p>Se pregunta a lxs estudiantes si comprenden qué son los roles de género, o si saben cómo las activistas ambientales son afectadas por ellos -ronda de participación. (10 minutos)</p>	<p>Se conforman equipos de trabajo de tres personas con el objetivo de resolver la guía “La incansable lucha de la lideresa Berta Cáceres por la defensa de territorio Lenca”</p> <p>Se propone a lxs estudiantes resolver con base en la guía la siguiente actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar el mapa de Honduras ubicando las fronteras y el río Gualcarque. 2. Realizar un dibujo alusivo a Berta Cáceres, como ilustración para el periódico. 3. Según lo leído en la guía ¿qué significa la frase “Berta volverá y será millones”? 4. Si pudieras decirles algo al pueblo Lenca y a la familia de Berta frente a su asesinato y a las violencias que vivió previo a este hecho ¿qué les dirías? Escribe una carta. (25 minutos)
		<p>9</p> <p>Momento uno</p> <p>Después de realizar las preguntas sobre roles de género a lxs estudiantes se explica cuál es el significado de estos, retomando sus respuestas. (15 minutos)</p>	<p>Actividad: Reconocimiento roles de género. Lxs estudiantes deben responder de forma oral ¿qué creen que es el género? ¿Qué actividades hacen los hombres y las mujeres en nuestra sociedad? ¿Qué espacios suelen ocupar los hombres y las mujeres?</p> <p>(10 minutos)</p> <p>Lxs estudiantes deben realizar la lectura de un breve caso en el</p>

		<p>Momento dos</p> <p>Se pregunta a lxs estudiantes ¿por qué creen que las lideresas ambientales son perseguidas y violentadas en contextos neoextractivos?</p> <p>Considerando las respuestas de lxs estudiantes, se hace un contexto que para explicar esta situación.</p> <p>Momento tres</p> <p>Se socializan las respuestas brindadas en la guía repartida, se cierra la clase avisando de qué tratará la última fase de la implementación.</p>	<p>cual se ejemplifican situaciones de violencia reproductiva provocada por proyectos neoextractivistas.</p> <p>Al respecto deben responder las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quiénes están ejerciendo violencia contra las mujeres de la zona? 2. ¿Por qué se están cometiendo estas violencias contra las mujeres? 3. ¿Cuál es la consecuencia de que las mujeres sean abusadas por los hombres en estos contextos? (15 minutos)
<p>Fase tres: Profundización</p>	<p>Comprender cuáles son los impactos diferenciados de la extracción/producción de petróleo en los cuerpos feminizados.</p>	<p>#10</p> <p>Momento uno</p> <p>Se solicita a lxs estudiantes que ubiquen puntos geográficos claves para comprender la extracción y producción del petróleo en Barrancabermeja Santander.</p>	<p>Ubicación de cuencas del Río Magdalena (5 minutos)</p> <p>Ubicación de las cordilleras en el mapa de Colombia (5 minutos)</p> <p>Ubicación de la zona del Magdalena Medio (5 minutos)</p>

		<p>Momento dos Al tener clara los lugares geográficos del contexto petrolero, se procede a explicar por qué históricamente se ha extraído crudo específicamente en este lugar.</p> <p>Momento tres</p> <p>Se muestra a lxs estudiantes cuáles son los mecanismos de extracción de petróleo que emplea Ecopetrol.</p>	
		<p>#11</p> <p>Momento uno</p> <p>Debido a que no queda clara la formación del petróleo en la cordillera ambiental se realiza una explicación sobre la conformación de este hidrocarburo</p> <p>Momento dos</p> <p>Se exponen a lxs estudiantes casos de derrames de crudo sobre los cuerpos de agua, y los comunicados</p>	<p>Análisis de comunicados emitidos por Ecopetrol. Se visualizan los pronunciamientos empresariales sobre los derrames de crudo en los cuerpos hídricos.</p> <p>Se pregunta a lxs estudiantes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué quiere decir la empresa con estas respuestas a la opinión pública? 2. ¿Qué intención tiene Ecopetrol con este comunicado? 3. ¿Están de acuerdo con la empresa? ¿sí? ¿no? ¿por qué? 4. ¿Qué creen que piensan las comunidades locales al respecto? 15 minutos

		<p>emitidos por la Ecopetrol al respecto. Generando un breve debate problematizando la respuesta empresarial ante los daños.</p> <p>Momento tres</p> <p>Se reparte la guía en clase, para que comiencen a resolverla.</p>	
		<p>#12</p> <p>Momento uno</p> <p>Previo a resolver la guía se expone un mapa en clase en el cual se señalan algunos de los cuerpos hídricos más importantes de Barrancabermeja cercanos a la refinería. Lxs estudiantes participan problematizando el riesgo que corren estas fuentes hídricas al estar tan cerca de esta área de producción de crudo.</p> <p>Momento dos</p> <p>Se realiza un repaso por la</p>	<p>En grupos de trabajo de tres personas se resuelve la guía “el caso de la Ciénaga Miramar, para que después de su lectura resuelvan las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explica según el texto y la explicación en clase ¿por qué se prohibió la pesca en la Ciénaga Miramar? 2. ¿Consideras que la solución al problema de contaminación a las aguas por la producción petrolera en Barrancabermeja debe ser prohibir la pesca a lxs habitantes? ¿sí? ¿no? ¿por qué? 3. Tomando en cuenta que la ciénaga es un territorio vivo que alberga a otras formas de vida como la fauna y la flora local, y que en este momento está agonizando por la contaminación petrolera,

		<p>fauna que transita por las ciénagas afectadas, dando a entender el daño, las enfermedades y el dolor que les provoca habitar en cuerpos hídricos tan contaminados.</p> <p>Momento tres</p> <p>Se cierra la sesión mostrando los avances tecnológicos del neoextractivismo petrolero y reflexionando sobre las afectaciones que deja para la salud, en especial de las mujeres.</p>	<p>si ella pudiera escucharte ¿qué le dirías?</p>
--	--	--	---

3.4.1 Análisis del trabajo en aula, una antesala a la sistematización

Las doce clases que se planearon en el marco de la propuesta pedagógica, detalladas en la tabla anterior, se llevaron a cabo en su totalidad. Sin embargo, el nivel de aprendizaje, apropiación del conocimiento y acogida del proyecto no fue homogéneo en el grupo, conformado por 32 estudiantes. Por ello, con el fin de realizar un análisis y una reflexión preliminar sobre lo que implicó, a nivel pedagógico y ético, trabajar los conflictos socioambientales con enfoque de género en la clase de ciencias sociales y desde las contra-pedagogías de la crueldad, a continuación, daré cuenta de lo ocurrido con mi propuesta en la etapa previa del diseño de la práctica, así como en las fases de su implementación.

3.4.2 La etapa previa a la implementación: un análisis sobre el diseño metodológico

Desde el inicio, e incluso después de implementada la propuesta, persistieron en mí múltiples dudas sobre cómo producir estrategias pedagógicas adecuadas para la comprensión en el aula de los impactos diferenciados que el neoextractivismo tiene sobre los cuerpos feminizados, y en específico, sobre cómo potenciar sensibilidades frente a la violencia patriarcal en los tres contextos escogidos: El Cerrejón, Agua Zarca y Ecopetrol. Antes de construir la planeación, y desde mi lugar como profesora, surgieron preguntas relacionadas con la complejidad de enseñar conflictos socioambientales desde esta perspectiva. En mis asesorías con mi director de práctica, el profesor Byron Ospina, surgió una preocupación central: comprender ¿de qué manera es posible sensibilizar a otrxs sin necesidad de deshumanizar a quienes sufren los impactos de los daños al medio ambiente?

Esta inquietud se da debido a que, frente a mi estudio de caso sobre Barrancabermeja, existe una cantidad considerable de reportajes de prensa que contienen múltiples fotografías —de recién nacidos con deformidades, animales con afectaciones físicas, cuerpos con heridas o reacciones alérgicas— que en realidad apelan más al amarillismo y al morbo que a la denuncia de la problemática desde una ética crítica y un posicionamiento argumentado.

Aunque inicialmente consideré que estas representaciones gráficas podrían constituir un insumo pedagógico valioso para generar impacto, y, por ende, empatía frente a la problemática. No obstante, estaba completamente segura de utilizarlas. Esta duda no partía de que yo no considerara a la fotografía como un recurso pedagógico válido —de hecho, reconozco su importancia para desarrollar análisis y reflexiones críticas desde las ciencias sociales—, sino de la necesidad de repensar el uso de imágenes u otros formatos audiovisuales que pueden llegar a deshumanizar a quien encarna el dolor y la crueldad en su propio cuerpo.

Estos cuestionamientos para mí fueron cruciales ya que, a lo largo de mi trabajo de grado, pude constatar que el cuerpo, en los conflictos socioambientales, constituye un espacio marcado explícitamente por la violencia patriarcal en múltiples dimensiones, como la contaminación, las enfermedades y la violencia sexual. En este sentido, si bien existe una gran carga visual sobre estas problemáticas, resulta necesario forjar estrategias que busquen sensibilizar al estudiantado sin hacerlo a costa de revictimizar a quienes experimentan estos daños.

Esto cobra mayor relevancia si se tiene en cuenta que la exposición a imágenes de sufrimiento no garantiza necesariamente una respuesta ética o empática orientada hacia la justicia, entendiendo que la reacción frente a este tipo de material depende de los marcos sociales y políticos que regulan el reconocimiento de ciertas vidas como dignas de duelo (Butler, 2009). Al profundizar en esta reflexión, me detuve a reflexionar: ¿por qué necesitamos ver a otra vida sufrir de manera exacerbada para desarrollar sensibilidad frente a su dolor?, ¿qué otras formas de construir empatía en el aula son posibles sin caer en la revictimización?, ¿cómo promover posturas contra la crueldad extractivista-patriarcal sin hacer del sufrimiento ajeno en espectáculo? Tal como suele suceder en la prensa.

Estos cuestionamientos me llevaron a diseñar una estructura metodológica orientada a propiciar aprendizajes que impulsaran expresiones de empatía y solidaridad en mis estudiantes al reconocer las problemáticas que atraviesan la vida de las mujeres en estos entornos. No obstante, trabajar desde las contra-pedagogías de la crueldad implicó un desafío significativo, ya que no conté con una hoja de ruta claramente definida, considerando que, como lo he señalado anteriormente frente a la apuesta de Segato (2018), no encontré trabajos sistematizados que trasladaran estas reflexiones directamente al aula.

En este sentido, para mí fue fundamental pensar en planteamientos contra la crueldad, que me llevaran a edificar una dinámica en clase orientadas a acercarnos colectivamente a construir vínculos con las poblaciones afectadas por el neoextractivismo desde un lente feminista. Allí encontré un concepto crucial que dialogaba con los planteamientos de Segato: el “puenteo”, propuesto por Gloria Anzaldúa (2002). Como lo explica Alanis Bello (2018), este concepto busca transformar nuestras subjetividades al hacernos cuestionar las fronteras impuestas entre las diferentes formas de vida, especialmente aquellas que dificultan reconocer nuestra existencia como seres interdependientes: “Se trata de cuestionar la certeza de nuestras ‘casas’, de nuestras identidades fijas que en alguna medida nos limitan y nos impiden el contacto” (p. 122).

Desde esta perspectiva, potenciar sensibilidades frente a la crueldad patriarcal neoextractivista implicó construir estrategias en el aula que permitieran a mis estudiantes encontrar formas de vincularse con los casos estudiados, aun cuando estos pudieran parecer lejanos a primera vista, desde un lugar de agencia solidaria. Para ello, metodológicamente recurrí a historias de vida de mujeres localizadas en contextos atravesados por estos megaproyectos. Conocer su

cotidianidad fue clave para identificar violencias y opresiones estructurales, y progresivamente también para generar posicionamientos políticos y reflexiones feministas en el aula. Estos procesos se potenciaron a lo largo de la propuesta —como será detallado en los siguientes apartados—, especialmente mediante la producción de escritura colectiva en el marco del proyecto final titulado *Escrituras rumeantes*.

La elección de esta forma de materialización pedagógica tuvo como propósito articular la propuesta con el contexto curricular del área de ciencias sociales del colegio EUM. Esta decisión respondió a que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es presentado como la metodología institucional para la construcción de aprendizajes críticos, orientados por el diálogo colectivo, la cooperación entre pares, la autonomía estudiantil y la problematización de la realidad social (Colegio EUM, 2024). En coherencia con estos lineamientos, el periódico escolar se diseñó y desarrolló como un proyecto pedagógico concebido como un proceso de trabajo colectivo y colaborativo. En este marco, lxs estudiantes estructuraron el periódico en cuatro secciones: la primera, dedicada al reconocimiento ético y social del trabajo del cuidado, y las tres restantes, centradas en reflexiones críticas sobre los megaproyectos El Cerrejón, Agua Zarca y Ecopetrol desde el enfoque de género.

A lo largo del segundo periodo académico, y durante doce sesiones, el periódico escolar se desarrolló mediante espacios de diálogo y cuestionamiento, construcción colectiva de ideas y producción escrita progresiva, culminando en la elaboración de un producto final compartido. Esta dinámica permitió que lxs estudiantes participaran activamente en la construcción de sus aprendizajes y en la formulación de posturas frente a problemáticas sociales y ambientales atravesadas por la violencia patriarcal, en consonancia con las dinámicas del ABP promovidas por la institución.

La implementación del periódico escolar también estuvo articulada con la fundamentación conceptual orientada al fortalecimiento del pensamiento social, debido a que la escritura colectiva en el ámbito escolar no se limita a registrar ideas, sino que se consolida como una práctica que produce pensamiento crítico y sensibilidad, al permitir a lxs estudiantes nombrar experiencias compartidas, confrontar perspectivas entre ellxs y reconocer las dimensiones estructurales de las problemáticas que atraviesan su realidad. En este proceso, la escritura se convierte en un ejercicio de implicación ética y política frente al mundo social (hooks, 1994; Giroux, 2011).

Además de ello, la escritura manual promovió un ritmo de trabajo más pausado que facilitó la concentración y la organización de ideas, favoreciendo que lxs estudiantes reconocieran y elaboraran las emociones que surgieron al reflexionar sobre los impactos diferenciados de los conflictos socioambientales (Berninger & Winn, 2006). Finalmente, teniendo en cuenta que la escritura manual es una habilidad que ha venido debilitándose en los procesos educativos — hecho que pude observar durante mi práctica docente, ya que muchxs estudiantes optan por tomar fotografías en lugar de escribir—, esta propuesta buscó rescatar esta práctica como medio para desarrollar capacidades cognitivas asociadas al pensamiento crítico en las ciencias sociales, como una organización más profunda de las ideas, una mayor capacidad para comunicarlas y el fortalecimiento de procesos como la memoria y la reflexión crítica (James & Engelhardt, 2012) De esta manera encontré un proyecto en el diseño de práctica que me permitiera tener una articulación más precisa a nivel metodológico y conceptual con el área de ciencias sociales del EUM, dejando este punto claro procederé a ampliar la reflexión sobre lo ocurrido en cada una de las etapas de la práctica pedagógica a continuación.

3.4.3 La etapa de observación

Con el objetivo de acercarme al grupo 803, decidí realizar un par de visitas dedicadas a la observación de aula en el EUM antes de que comenzara el segundo periodo, con el fin de conocer al grupo y familiarizarme con las dinámicas de su clase de ciencias sociales. En el primer encuentro, solo hubo un saludo general a lxs estudiantes y acompañé la clase sin mayor participación. En la segunda visita, para familiarizarlos con mi presencia en el aula, decidí pasar por sus mesas de trabajo presentándome nuevamente, aprendiendo sus nombres y revisando sus cuadernos. Todo transcurrió con normalidad, a excepción de que, al interactuar con un grupo específico de tres estudiantes, recibí respuestas negativas frente a mis preguntas y a la solicitud de revisar el trabajo que habían realizado durante el primer periodo —un breve ejercicio de caracterización que ya había realizado con los demás grupos—.

En particular, una de ellas me confrontó en un tono algo agresivo cuestionando mi presencia al preguntar: “¿por qué está aquí?”, y afirmando que ella “no tenía por qué darme ninguna información” (Diario de campo, 12 de abril 2025), mientras guardaba rápidamente su cuaderno cuando le pedí el favor de revisarlo. Sus otras dos compañeras se limitaron a reír ante la situación. Mi reacción fue explicarle de manera cordial mi propósito como

practicante y, aunque inicialmente mantuvo una actitud esquiva, después de dialogar conmigo, me permitió observar sus actividades del primer periodo.

En un primer momento, interpreté esta reacción como una posible respuesta ante la presencia de una persona desconocida en el aula, lo cual podría resultar entendible. Sin embargo, al comentar mis impresiones sobre el curso 803 con el profesor Douglas, él mencionó que el trabajo como docente con este grupo de tres estudiantes podía resultar particularmente complejo y señaló que “eran especialmente hostiles con las profesoras mujeres, que lo tomes en cuenta” (Diario de campo, 12 de abril 2025). Al respecto, considero importante señalar que, en varias ocasiones, tuve incertidumbre frente a la implementación de mi propuesta en un espacio educativo formal, debido a que, en Colombia, especialmente después de los acuerdos de paz, la palabra “género” en la escuela ha estado sujeta a estigmas, burlas y aversión por parte de algunos sectores de la comunidad educativa (Bohórquez, 2024).

No obstante, y para mi sorpresa, el rechazo pareció dirigirse más hacia mi presencia en el aula que hacia mi propuesta pedagógica. Una dinámica que no había contemplado y que de hecho considero, que llegó a afectar mi ejercicio docente tanto a nivel emocional como pedagógico. Y pese a que pretendo profundizar sobre estas tensiones en el último capítulo, no puedo separarla del análisis de la propuesta pedagógica implementada en el curso 803, ya que las tensiones que produjo esta actitud de rechazo marcaron especialmente la primera mitad de mi práctica, incidiendo en el nivel en el cual se cumplió o no el objetivo de formación que me propuse, así como las implicaciones y aportes que deja mi práctica pedagógica al haber trabajado con las contra-pedagogías de la crueldad. No obstante, también existieron otras dinámicas alentadoras y esperanzadoras que trastocaron mi subjetividad como docente en el aula, y que serán detalladas a continuación.

3.4.4 La fase uno: Introducción (seis sesiones)

Esta fue la fase más compleja a nivel pedagógico para mí como maestra. En primer lugar, porque fue la etapa de la propuesta que más sesiones requirió, de las doce sesiones en total, seis estuvieron dedicadas a la introducción. Esto se debe a que fue necesario construir el concepto del neoextractivismo desde su noción más básica cargándolo progresivamente de una definición más compleja. En este proceso, los estudiantes mostraron una respuesta favorable al

reconocer la distinción conceptual entre extractivismo y neoextractivismo contrastando las formas de extracción de la época colonial con las actuales.

No obstante, la dificultad más significativa surgió al incorporar esta diferenciación conceptual, el significado del neoextractivismo como modelo productivo con impactos diferenciados sobre los cuerpos feminizados. Al respecto, tuve que ser estratégica para trabajar con el enfoque de género como un eje transversal en la enseñanza de los conflictos socioambientales evitando que se redujera a una temática complementaria que diluyera su fuerza crítica y potencial transformador, como suele ocurrir con este tipo de propuestas (Walsh, 2013).

Una vez que el grupo mostró una comprensión clara del concepto del neoextractivismo comencé a ahondar por el lugar social que ocupan las mujeres de los territorios explotados. Para ello, inicié indagando sobre las nociones que tenían mis estudiantes acerca del cuidado debido a que este concepto fue central para evidenciar los impactos diferenciados de la extracción. Por tal motivo, se propuso un ejercicio orientado a reconocer la importancia de los cuidados en nuestra vida. Para realizarlo les entregué cartulinas por grupo con el objetivo de dar respuestas a preguntas como: ¿qué nos mantiene con vida? Y ¿qué necesita la naturaleza para continuar con vida?

Aunque esperaba como respuestas relacionadas principalmente con procesos fisiológicos básicos, lxs estudiantes expresaron reflexiones, que, pese a ser incipientes resultaron mucho más profundas e incluso enternecedoras, en las que de forma autónoma incorporaron el concepto de cuidado como elemento central, tal como se evidencia en las siguientes evidencias

¿Qué necesita nuestro cuerpo Para estar vivo?



Estudiante a.

Trabajos realizados por estudiantes del curso 803 sobre el cuidado de la vida.

Nota. (a-d) Producciones estudiantiles. Registro fotográfico propio, 2025.

¿Qué necesita la naturaleza Para Continuar Con vida?

Agua para fluir,
Sol para
Brillar.

Aire para respirar,
Suelo para
Nutrir.



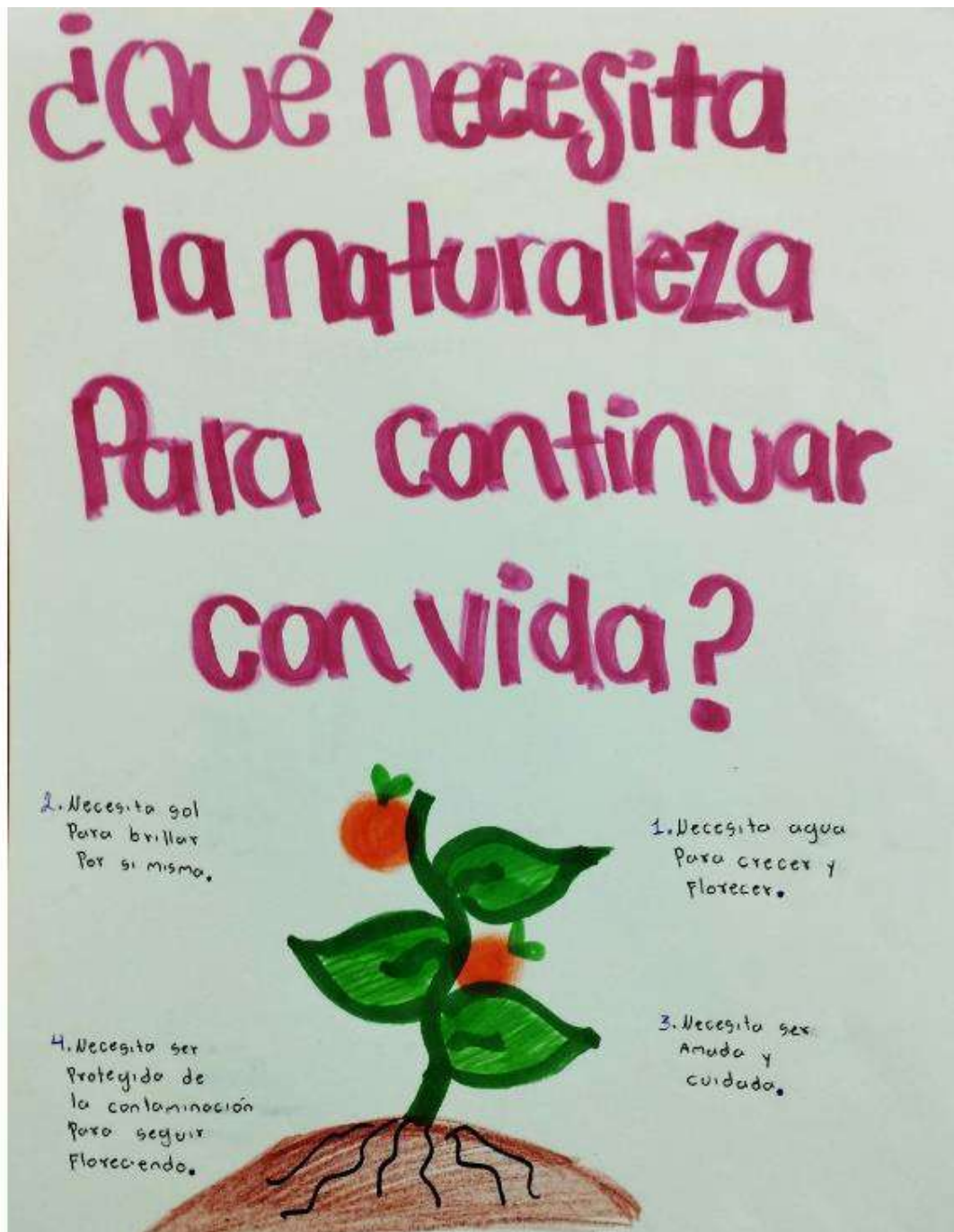
Espacio para
crecer y
Tiempo
Para evolucionar.

Cuidado para preservar
Protección para
Defender.

Estudiante b.

Trabajos realizados por estudiantes del curso 803 sobre el cuidado de la vida.

Nota. (a-d) Producciones estudiantiles. Registro fotográfico propio, 2025.



Estudiante c.

Figura 9. Trabajos realizados por estudiantes del curso 803 sobre el cuidado de la vida.

Nota. (a-d) Producciones estudiantiles. Registro fotográfico propio, 2025.

Esta actividad se realizó en una de las primeras clases, permitió identificar que para algunos estudiantes estaban conscientes que para sostener la vida humana como la no humana se requieren factores interconectados, materiales e inmateriales, como la conexión, la protección, los cuidados e incluso el amor. A mi consideración, estas respuestas reflejan que varias personas en el grupo lograron, desde el inicio, desarrollar reflexiones en las que privilegian y posicionan los afectos y el cuidado en el centro de la vida.

Estas primeras impresiones fueron fundamentales para replantear mi implementación. Inicialmente, mi propósito formativo había sido “construir nuevas sensibilidades en el curso 803 del colegio EUM frente a la violencia patriarcal neoextractivista en El Cerrejón (La Guajira), Agua Zarca (Honduras) y Ecopetrol (Barrancabermeja). Sin embargo, al observar con el tiempo sus escritos, formas de participación y expresiones sobre los temas abordados, reflexioné que mi papel como docente no estaba encaminado a “construir nuevas sensibilidades” porque ello implicaba asumir que mis estudiantes carecían de ellas. Y, por el contrario, así fuera de forma incipiente y en distintos niveles, el curso ya manifestaba sensibilidades críticas frente a estas problemáticas, las cuales habría sido injusto de mi parte marginarlas de la propuesta.

En este proceso resultaron claves los cuestionamientos formulados por el docente que acompañó mi práctica pedagógica, el profesor Douglas Rodríguez, quien, al observar el desarrollo de mis primeras clases y dialogar conmigo al finalizar cada bloque, me sugirió la siguiente pregunta: ¿cómo provocar la indignación del otro sin posicionarse desde la soberbia?, ¿cómo hacerlo sin hacer sentir a los estudiantes ignorantes o indiferentes frente a las injusticias que como docente abordo en clase?

Estas inquietudes estuvieron presentes a lo largo de mi práctica y tuvieron incidencia directa para reformular mi propósito formativo, que pasó de “construir” nuevas sensibilidades, a “potenciar las sensibilidades” ya existentes del curso 803 de la jornada mañana, en la asignatura de ciencias sociales del colegio EUM, frente a la violencia patriarcal producida en contextos neoextractivistas como la mina El Cerrejón en La Guajira, el proyecto Agua Zarca en Honduras y la extracción/producción de petróleo en Barrancabermeja, Santander. Esta modificación me permitió como docente complejizar el concepto de neoextractivismo sin que la voz y los sentimientos de mis estudiantes perdieran centralidad. De hecho, considero que sus respuestas

estaban cada vez más fortalecidas por la solidaridad y el puenteo con las mujeres de las comunidades impactadas por el neoextractivismo.

Ahora bien, otro hecho relevante en la fase de la introducción que debo mencionar es que estas sensibilidades no fueron homogéneas en todo el curso. En el mismo ejercicio se evidenciaron respuestas indiferentes, como sucedió con el grupo de las tres estudiantes mencionado en la etapa de observación, quienes me entregaron el ejercicio en blanco, como se evidencia en la siguiente fotografía

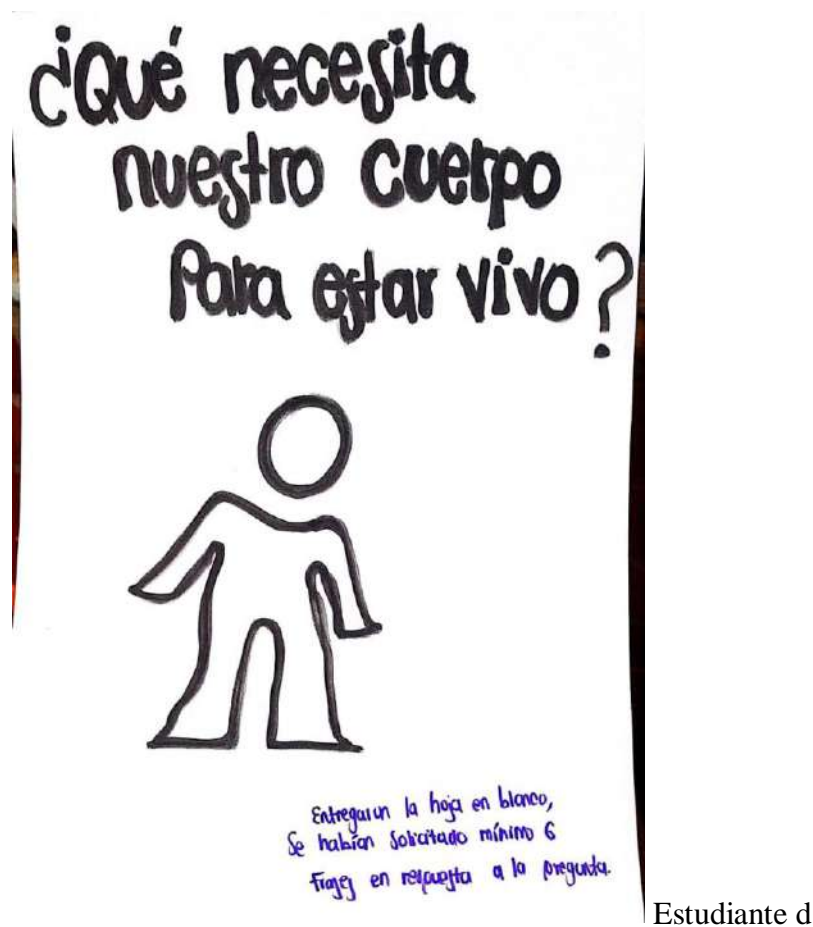


Figura 10. Trabajos realizados por estudiantes del curso 803 sobre el cuidado de la vida

Nota. (d) Producciones estudiantiles. Registro fotográfico propio, 2025.

En este caso, las ausencias en la escuela también son una respuesta cargada de significados. Esto no lo menciono únicamente porque me hayan entregado una hoja en blanco en un ejercicio orientado a reflexionar sobre los cuidados como práctica que sostiene la vida, sino porque este grupo de estudiantes se encontraba constantemente fuera del aula de clase en medio de explicaciones importantes, y aun así cuando estaban presentes no prestaban atención e irrumpían las dinámicas de clase; al hacer juegos en su mesa de trabajo en mi presencia, al decir apodosos que me ponían en voz alta, o difundiendo rumores sobre mí o directamente enunciar en un tono burlón que aquello que yo estaba enseñando no era verdadero. Estas situaciones marcaron un ambiente de tensiones pedagógicas y emocionales para mi ejercicio docente.

Fue complejo encontrar sentido a la implementación de una apuesta pedagógica orientada a sensibilizar frente a la crueldad cuando no me sentía respetada como maestra. Algunas estudiantes mostraban miradas despectivas, actitudes defensivas ante procesos de retroalimentación y comportamientos disruptivos, como juegos en sus mesas de trabajo, apodosos en voz alta y comentarios burlones sobre los contenidos abordados en clase. Estas ausencias de atención y de empatía generaron un ambiente de tensiones pedagógicas y emocionales, obligándome a gestionar estas dinámicas hostiles a la vez que dictaba mi clase. Tal experiencia para mí evidenció que, aunque los objetivos formativos estuvieran claros y atravesados por una intencionalidad política feminista, ello no garantiza que yo como docente esté a salvo de comportamientos misóginos o de la resistencia de las estudiantes a reconocermme como una figura que merece respeto y empatía. De este modo, por lo que la sensibilización frente a problemáticas estructurales en el currículo requiere también de atender las dinámicas de poder y conflictos presentes en el aula.

En este sentido y pese a que es fundamental que la escuela constituya un espacio para la formación a sujetxs sensibles ante la violencia patriarcal, considero desde mi práctica docente que es necesario contar con garantías para un espacio seguro de trabajo. Estas problemáticas no pueden abordarse como fenómenos que ocurren en abstracto en territorios distantes del contexto y cultura escolar, y no basta con problematizarla desde los contenidos curriculares, también es clave que esa sensibilidad contra la crueldad patriarcal permita cuestionar actitudes, situaciones y practicas sistemáticas que ocurren al interior de la escuela y que pueden llegar a ser normalizadas. En mi caso, aunque muchas de las faltas de respeto ocurrieron en medio de las clases, y fueron observadas en especial por otrxs estudiantes, no se produjo una reacción

significativa por parte de lxs demás, lo cual interpreté como un posible indicio de que este tipo de comportamientos hacia las docentes probablemente es frecuente en el curso.

Ahora bien, en este contexto es inevitable que los procesos de aprendizaje no se vean permeados por las tensiones que emergen en el aula, es por ello que el balance sobre el cumplimiento del objetivo formativo en el curso 803 permite reconocer alcances diferenciados, que invitan a problematizar la práctica pedagógica más allá de una valoración que se reduzca a un sí o un no.

Por un lado, se evidenciaron dificultades para su materialización, particularmente en el grupo de las tres estudiantes -mencionado previamente-, así como en sus compañerxs cercanxs, debido a que en muy pocas ocasiones llevaron a término los ejercicios de reflexión propuestos. Nombrar este límite resulta necesario, ya que evidencia la complejidad que contienen los procesos de aprendizaje, los cuales no dependen únicamente de una propuesta pedagógica por muy sólida que pueda parecer a los ojos de nosotrxs lxs maestrxs. Su implementación, logros o desaciertos en aula, están sujetos en muchas ocasiones a las relaciones de poder en el grupo, a experiencias percepciones y valores del estudiantado, así como, en este caso a las estructuras sociales y culturales que sostienen y perpetúan múltiples agresiones contra las figuras de autoridad femenina en la escuela.

No obstante, reconocer este aspecto no implica desconocer los avances alcanzados en otros sectores del curso 803, en los que se identificaron reflexiones que, aunque se construyeron de manera progresiva, fueron significativas y evidenciaron que fue posible potenciar las sensibilidades de algunos grupos frente a la violencia patriarcal en contextos de extracción. Estas transformaciones se hicieron visibles en sus producciones, posicionamientos y formas de participación en el aula, las cuales serán contextualizadas a continuación como parte del análisis reflexivo de la experiencia.

El primer contexto neoextractivista abordado en clase fue el caso de El Cerrejón, en La Guajira. Es importante precisar que este fue el escenario ambiental inicial de trabajo, debido a que funciona como un arquetipo muy claro de este modelo productivo, al evidenciar patrones estructurales en las dinámicas de expolio de bienes comunes (mega escalas, grandes volúmenes de material, flexibilidad en impuestos, exportación de la materia prima etc). Por esta razón, este caso se utilizó tanto para esclarecer la diferenciación conceptual entre extractivismo y neoextractivismo como para propiciar reflexiones en torno a las dificultades que enfrentan las tareas del cuidado en estos entornos.

En este sentido, se elaboró una guía que brindaba elementos de problematización a partir de un texto breve y se proyectó un fragmento del documental *El mal vecino: la historia de una madre Wayúu que enfrenta a Cerrejón* (Cajar Colombia, 2016), en el que se relata la transformación de la cotidianidad de una mujer wayúu tras la llegada de la mina. Es importante señalar que, dentro de la propuesta pedagógica, cada contexto neoextractivista trabajado en clase debía dar lugar a la construcción de una noticia destinada al periódico escolar, como estrategia para promover procesos de análisis, síntesis y posicionamiento político frente a las problemáticas abordadas. En este sentido, para el caso de El Cerrejón se propuso un ejercicio en clase orientado a construir la primera noticia, guiado por las siguientes preguntas:

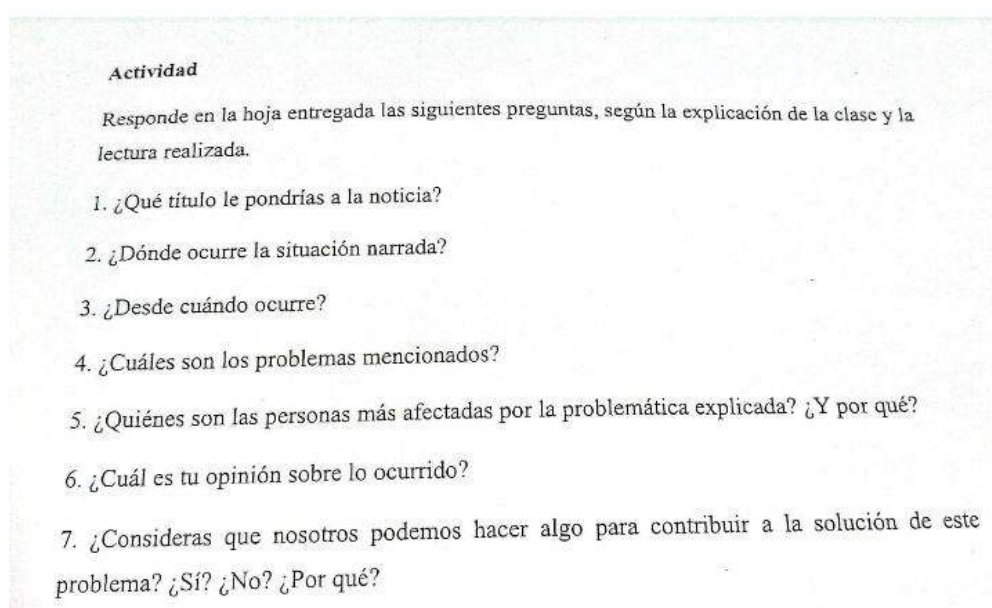


Figura 11. Actividad planteada para el curso 803 sobre el cuidado de la vida.

Nota. Registro fotográfico propio, 2025.

Estos cuestionamientos buscaban indagar en las formas en que lxs estudiantes interpretaban las implicaciones sociales, ambientales y de género asociadas al neoextractivismo, así como explorar su capacidad para enunciarlas como problemáticas estructurales. No obstante, las respuestas obtenidas evidenciaron, en su mayoría, aproximaciones más descriptivas que analíticas. Además, no se respondieron todos los ítems, ya que con frecuencia las actividades se respondían con rapidez con el propósito de acabarlas para tener tiempo libre en la clase, un patrón de comportamiento reiterado a lo largo de mi implementación, tal como se observa en la siguiente imagen

Solución

1. Mujeres, guerreras protectoras
2. En La Guajira
3. Desde los años 80's ✓

1. La problemática central que se aborda en la noticia está relacionada con los efectos adversos derivados de la actividad minera específicamente la extracción de carbón, que ha generado un impacto social de gran magnitud. Entre los problemas destacados se incluyen la contaminación del aire, que se ve intensificada por la emisión de partículas finas cargadas de polvo compuesto por químicos tóxicos. **→ Falta mencionar a las mujeres!**

Estudiante e

RTA # 2: en la región de La Guajira.
RTA # 3: en la década de los años 80's.
RTA # 4: por la extracción del carbón
RTA # 5: las mujeres de la comunidad
una y otra que son las encargadas de cuidar
a sus familias están sufriendo consecuencias
de salud en los cambios que el cerrejón trajo a
su vida cotidiana **→ Explicar con sus palabras.**
RTA # 6: pues yo creo que las personas podrían desplazarse a otros sitios
pero no como desplazados si no que el estado vea el daño y los reubique
o la misma ubique en otros lados o partes del país para que no sufran

Estudiante f

Figura 12. Trabajos realizados por estudiantes del curso 803 sobre El Cerrejón

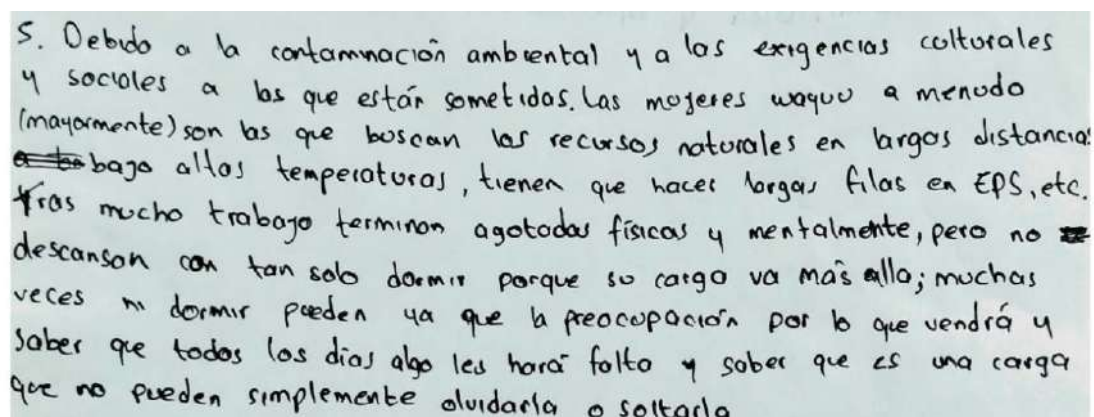
Nota. (e-f) Producciones estudiantiles. Registro fotográfico propio, 2025.

En estas respuestas, aunque se mencionan que los impactos sociales de la minería se relacionan con la contaminación y que las mujeres de la comunidad son la población más afectada, al percatarme de sus respuestas por escrito fue evidente que copiaron y pegaron fragmentos de la guía de clase. Un hecho repetitivo en varias guías de trabajo que recibí, el cual fue un indicador

de que si bien el grupo, aunque ya había mostrado ciertas concepciones sensibles e interesantes sobre el cuidado, de igual manera tenían dificultades para desarrollar posicionamientos críticos desde su autonomía respecto al escenario trabajado en clase.

Ante esta situación, decidí realizar las retroalimentaciones correspondientes, por medio de la lectura colectiva en voz alta de la guía de trabajo, una explicación más pausada del testimonio del video, y la formulación de instrucciones más específicas. En este espacio se aclaró a los estudiantes, que la construcción de esta primera noticia debía tener respuestas con mayor desarrollo argumentativo, que reflejaran la comprensión de lo trabajado en clase, así como de reflexiones al respecto provenientes de su propio pensamiento.

Al terminar esta orientación, les devolví a los grupos de trabajo las guías con las preguntas para su reelaboración. Este proceso dio lugar a resultados mucho más significativo que dieron cuenta del nivel de apropiación conceptual sobre los cuidados, así como a su problematización como se expresa en las siguientes respuestas:



S. Debido a la contaminación ambiental y a las exigencias culturales y sociales a las que están sometidas. Las mujeres wayuu a menudo (mayormente) son las que buscan los recursos naturales en largas distancias ~~en~~ bajo altas temperaturas, tienen que hacer largas filas en EPS, etc. Tras mucho trabajo terminan agotadas físicas y mentalmente, pero no ~~se~~ descansan con tan solo dormir porque su carga va más allá; muchas veces ni dormir pueden ya que la preocupación por lo que vendrá y saber que todos los días algo les hará falta y saber que es una carga que no pueden simplemente olvidarla o soltarla.

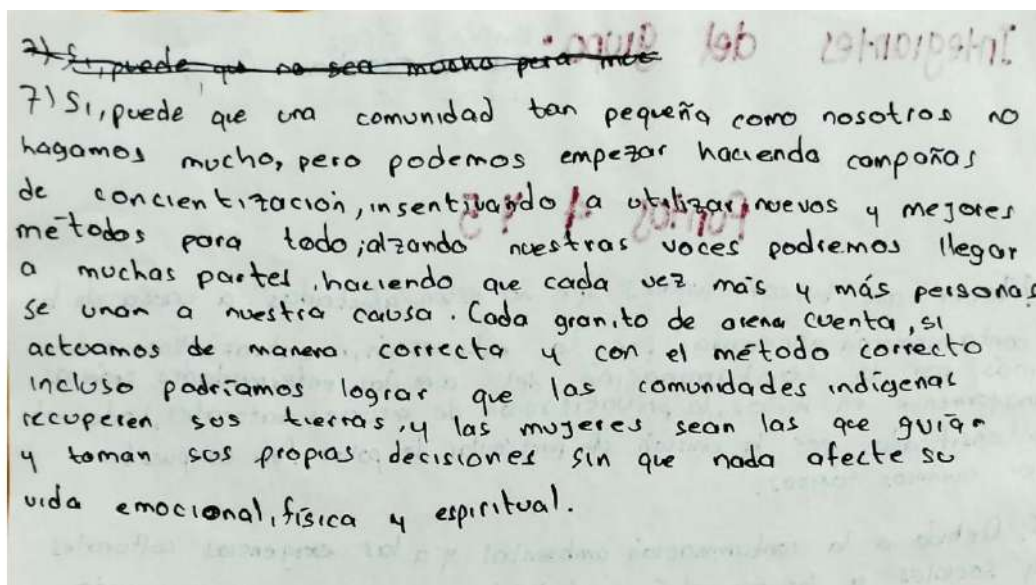
Estudiante g

Figura 13. Trabajos realizados por estudiantes del curso 803 sobre El Cerrejón.

Nota. (g) Producciones estudiantiles. Registro fotográfico propio, 2025.

Esta respuesta vislumbra, una comprensión que reconoce el lugar social que ocupan las mujeres en entornos neoextractivistas, así como las implicaciones que conllevan, no sólo en términos de esfuerzo físico, sino también psicológico y emocional, al resaltar que estas sujetas viven “con la preocupación de que siempre les hará falta algo” para garantizar su subsistencia. Este señalamiento es clave, porque, en las explicaciones en clase debido a los límites de tiempo no

se llegó a explorar este tipo de cargas mentales del trabajo de cuidados. Sin embargo, fueron resaltadas por lxs estudiantes de manera autónoma y cooperativa por medio de este tipo de análisis, lo que demuestra no sólo apropiaciones críticas sobre el contenido, sino incluso avances en las reflexiones con enfoque de género en este tipo de escenarios ambientales.



Estudiante h

Figura 14. Trabajos realizados por estudiantes del curso 803 sobre El Cerrejón

Nota. (g-h) Producciones estudiantiles. Registro fotográfico propio, 2025.

El punto siete de la actividad, en el que se indaga por la posibilidad de tomar acciones que contribuyan a alguna alternativa, generó un pronunciamiento muy potente por parte de lxs estudiantes. Allí reconocieron que, si bien hacen parte de una comunidad pequeña, de igual manera cuentan con agencia y posibilidades para no ser indiferentes (ver figura 14). Algunas intervenciones señalaron que “podemos hacer protestas para que estos problemas se escuchen” o que sería posible impulsar “mesas de negociación” entre comunidades, empresas y el Estado, evidenciando la identificación de mecanismos de participación democrática como vías para afrontar estos conflictos. De esta manera, con el ejercicio propuesto, emergieron posturas que apelaban a la construcción de una conciencia ambiental fuerte y crítica, orientada a cuestionar las lógicas extractivas y sus impactos sobre los territorios y las mujeres.

Así, formular cuestionamientos que busquen tejer puentes solidarios entre la escuela y las comunidades y mujeres afectadas por la extracción de recursos resulta fundamental, porque nos permite comprender en clase que, aunque estos territorios parezcan lejanos —y muchas veces están más cerca de lo que imaginamos—, no tenemos por qué naturalizar ni asumir posturas pasivas ante las injusticias patriarcales que sostienen el modelo de vida capitalista.

Sin embargo, estas posiciones coexistieron con otras respuestas menos propositivas, en las que algunos estudiantes manifestaron que “no podemos hacer nada porque estamos muy lejos” o que “no tenemos dinero para ayudarlas”. Respuestas que evidenciaron cómo la distancia territorial y la asociación de la acción solidaria exclusivamente con la ayuda económica pueden generar sensaciones de impotencia y pasividad frente a problemáticas que se perciben como ajenas.

En este sentido, la experiencia de la práctica docente me permitió reconocer que no es posible —ni pedagógicamente deseable— esperar que todxs lxs estudiantes desarrollen el mismo nivel de sensibilidad frente a estas problemáticas ambientales. La sensibilización crítica y feminista al respecto, no puede imponerse, condicionarse -por la nota-, ni forzarse, sino que implica generar condiciones pedagógicas que permitan su construcción progresiva a partir del cuestionamiento del nivel de agencia propio de lxs estudiantes, para comprender la realidad social de los territorios de extracción desde la empatía.

Esto resulta fundamental, pues, aunque las desigualdades que atraviesan los cuerpos y territorios de estas mujeres son profundas y complejas, la reflexión no puede estar anclada a aceptar este contexto desde la resignación, asumiéndolo como un destino inevitable. Por el contrario, la discusión en el aula debe estar enfocada en abrir horizontes de posibilidad y esperanza desde los cuales pensar otras formas de vincularnos con estas sujetas sociales, desde la solidaridad, responsabilidad y transformación colectiva.

Ahora bien, desde mi posicionamiento docente, en el marco de repensar estos escenarios desde las contra pedagogías de la crueldad, recalco que ser cruel no se limita a perpetrar actos de violencia de forma directa. En estos contextos, ser cruel también puede hacer alusión a ser complaciente frente a estas opresiones estructurales, al no reconocerlas, no denunciarlas o pensar, desde nuestras comunidades acciones para resistirlas y solidarizarnos con quienes encarnan el despojo del cuerpo-territorio.

Quebrar estas complicidades con la crueldad patriarcal, a través de los ejercicios desarrollados en clase, fue mi prioridad como maestra. Para ello, mis esfuerzos estuvieron enfocados en vincular a mis estudiantes con estos casos. Sin embargo, aunque algunos grupos llegaron a niveles de reflexión muy valiosos, como los presentados anteriormente, este proceso presentó dificultades. La sensibilización frente a problemáticas estructurales y contra la crueldad patriarcal no se produce de manera inmediata, requiere procesos de mediación pedagógica, sostenidos en el tiempo, siendo este último un recurso escaso en el aula.

Para finalizar el análisis sobre la fase de introducción, es pertinente hacer mención, de que esta etapa me permitió evidenciar logros y obstáculos en el aula en relación con mi propósito formativo orientado a potenciar sensibilidades frente a la violencia patriarcal en conflictos socioambientales. La experiencia mostró que estos procesos no se construyen de manera homogénea en un grupo, ni tampoco son inmediatos. Por el contrario, requieren de trayectorias graduales en las que se entrecruzan elementos densos de trabajar, como los conocimientos elementales de las CCSS para comprender el contexto y raíz de estas disputas, el reconocimiento crítico de opresiones estructurales y la consolidación de posicionamientos éticos frente a estas problemáticas.

Por otra parte, mi implementación evidenció que, aunque es posible potenciar sensibilidades y ejercicios de agencia en algunos grupos en el aula, aun así, persisten desafíos para este objetivo, asociados a las condiciones del contexto escolar, los tiempos pedagógicos y las formas en que lxs estudiantes se relacionan o distancian con estas temáticas. Por último, es preciso mencionar que esta fase no solo aportó a la comprensión de los alcances de mi propuesta pedagógica, sino que además sentó bases conceptuales y reflexivas entorno a las relaciones desiguales de género que serán fundamentales para el desarrollo de las siguientes fases de fundamentación y profundización.

3.4.5 La fase dos: fundamentación (tres sesiones)

Esta etapa se centró en reflexionar sobre las violencias de género que enfrentan las lideresas socioambientales por su trabajo en la defensa del territorio. Para ello se abordó un caso paradigmático en América Latina, específicamente en Honduras. Dado que la temática requería que se tuvieran nociones críticas sobre los roles de género tradicionales, se realizó un taller en forma de debate, en el cual nos cuestionamos: ¿qué es el género? ¿cuáles son los roles de género? ¿qué actividades se asignan a los hombres y las mujeres en nuestra sociedad? Ante

estas preguntas no hubo mucha participación, sólo un par de estudiantes señalaron que “las mujeres se quedan en casa, limpian, cocinan, cuidan a los niños”.

La escasa participación inicial frente a las preguntas sobre género no puede interpretarse únicamente como falta de interés o desconocimiento conceptual, sino como un indicio pedagógico relevante sobre los límites desde los cuales lxs estudiantes nombran lo social. El silencio operó como una forma de evidencia: hablar de género implicaba desplazarse hacia un terreno que desestabiliza certezas cotidianas profundamente naturalizadas. En este sentido, la dificultad para responder no señalaba un vacío, sino la presencia de marcos culturales internalizados que rara vez son problematizados en la escuela, o al menos en la institución en la que desarrollé la implementación.

Desde esta perspectiva, el debate permitió reconocer que antes de promover análisis complejos sobre violencia patriarcal era necesario abrir un proceso de desnaturalización progresiva de aquello que se percibe como “normal”. La práctica pedagógica evidenció que la enseñanza del enfoque de género no inicia en la conceptualización académica, sino en la problematización de experiencias ordinarias que suelen permanecer invisibles para lxs estudiantes. Así, el aula se configuró como un espacio de tránsito entre saberes cotidianos y categorías críticas, un proceso que requirió tiempos más extensos que los previstos inicialmente.

Ahora bien, partir de estas intervenciones obtenidas, generé un espacio de explicación y contextualización, que permitió llegar y profundizar en la pregunta ¿por qué las mujeres que defienden el medio ambiente quiebran los roles tradicionales de género? Este punto de partida facilitó la comprensión de la magnitud de la violencia patriarcal que enfrentan las lideresas en sus comunidades. Durante la conversación, aunque apenas surgían términos como estigmatización y persecución, al preguntar a mis estudiantes si se les ocurría otro tipo de violencia uno de ellos automáticamente levantó la mano y dijo “sí, ¿la violación?” Esto resultó inquietante, pero a su vez mostró que el grupo ya había una noción que asociaba la violencia contra las mujeres con este acto. La aparición espontánea de la violencia sexual dentro de la conversación evidenció cómo ciertos saberes sobre la violencia de género circulan previamente en la experiencia social de lxs estudiantes, incluso cuando no han sido trabajados de manera sistemática en el aula. Este momento tensionó el rol docente, pues implicó sostener pedagógicamente una palabra que emerge desde la crudeza de la realidad social y no desde la planificación curricular. Y más que un desvío de la clase, esta intervención mostró que la

educación en género no introduce problemáticas nuevas, sino que ofrece marcos y herramientas analíticas para comprender violencias que ya forman parte del horizonte de sentido estudiantil. En consecuencia, la práctica pedagógica exigió un ejercicio de mediación ética: nombrar la violencia sin espectacularizarla, explicarla sin normalizarla. Evidenciando que, enseñar sobre violencia patriarcal en la escuela supone también aprender a gestionar en el aula reacciones inesperadas que reflejan cómo estas opresiones atraviesan las experiencias, imaginarios y representaciones sociales de lxs estudiantes.

En la clase siguiente, se realizó una bisagra se explicativa sobre las implicaciones del megaproyecto hidroeléctrico Aguazarca sobre el río Gualcarque y con ello los motivos que tenía el pueblo indígena de los Lencas para impedir su realización. Después de dejar este caso claro, se proyectó en clase un fragmento del documental “Berta vive” (2022), en el cual se expuso quien fue Berta, su importancia para el pueblo Lenca, y por qué fue asesinada. Esta actividad permitió que lxs estudiantes comenzaran a relacionar problemáticas de género con conflictos socioambientales, en especial al ver en la trayectoria de vida de Berta que la defensa del territorio puede desafiar roles tradicionales y exponer a las mujeres a altos niveles y formas de violencia patriarcal. Una vez visto el segmento, se entregaron las guías a los grupos de trabajo, que incluían un texto para reforzar la trayectoria e historia de vida de la defensora y la problemática ambiental que evitó en su comunidad.

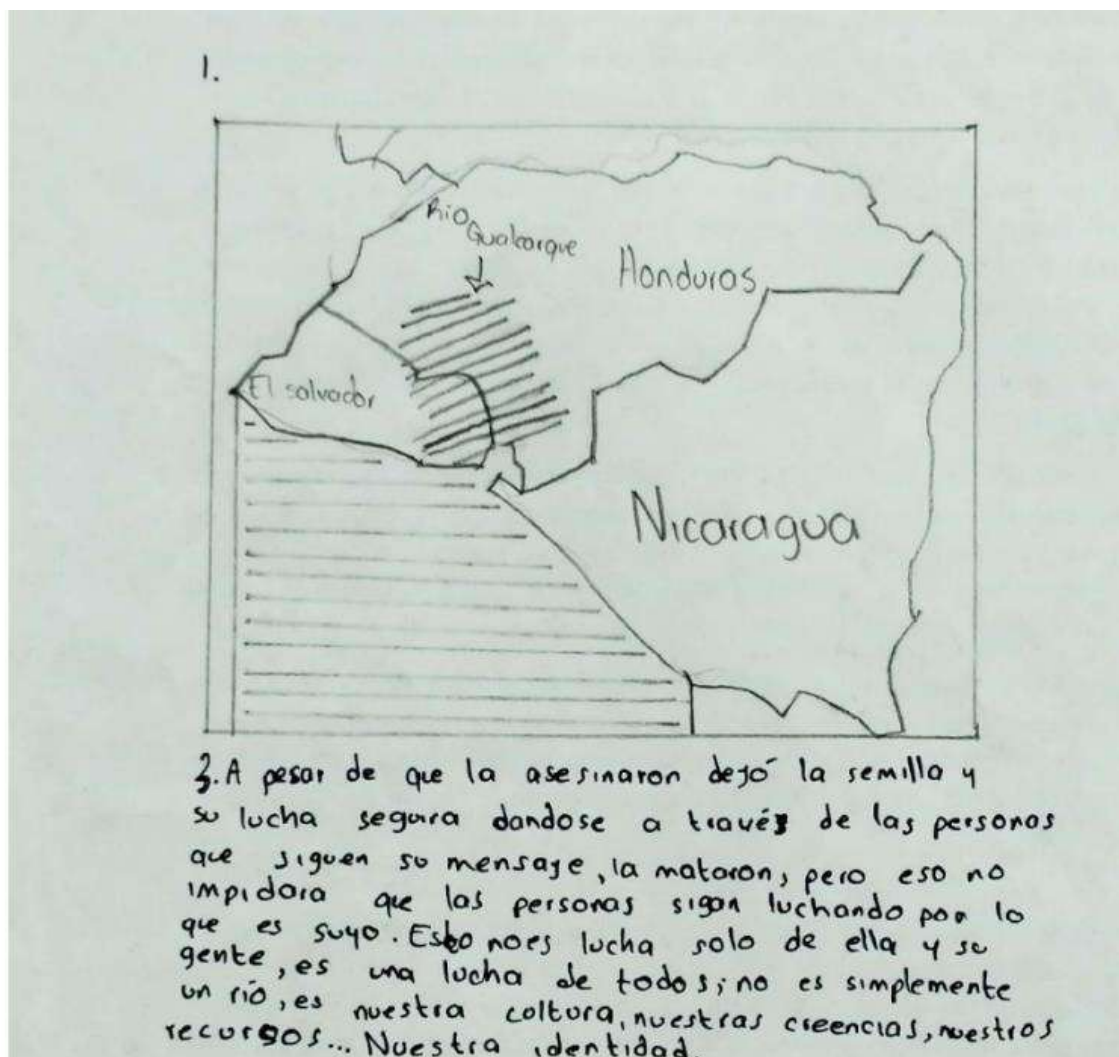
En el análisis de las elaboraciones realizadas por lxs estudiantes, en varios grupos, pese a las bases brindadas sobre las violencias de género, los hallazgos evidencian la persistencia de comprensiones en niveles elementales y señalamientos reduccionistas sobre los escenarios de la violencia patriarcal. Por ejemplo, con el propósito de generar una conexión entre lxs estudiantes y la comunidad, una de las actividades propuso el siguiente ejercicio: “Si pudieras decirle algo al pueblo lenca y a la familia de Berta frente a su asesinato y a las violencias que vivió, ¿qué les dirías? Escríbeles una carta”.

Al revisar las cartas, se identificó que, aunque la actividad buscaba abrir un escenario de sensibilización amplio frente a lo ocurrido, lxs estudiantes escribieron producciones breves, en las que manifestaban sentir pesar por la situación, pero sin desarrollar posicionamientos profundos o reflexivos. Sumado a ello, resultó inquietante que en muchas respuestas el análisis se centró en retratar a la empresa Endesa, implicada en el asesinato de la lideresa, como “los malos”, y a Berta como la figura “buena” de la historia. Esta lectura resulta problemática, pues

simplifica la comprensión crítica de la violencia patriarcal, los conflictos socioambientales y las disputas por los bienes comunes, reduciendo la complejidad del pensamiento social a una lógica dicotómica en la que “unos son buenos y otros son malos”. En este sentido, la lectura dicotómica identificada en las cartas puede comprenderse también como una etapa inicial en la construcción del pensamiento social crítico. Ante problemáticas complejas, lxs estudiantes recurren a esquemas morales simplificados que permiten organizar rápidamente la información y otorgarle sentido. Y aunque puede identificarse como una limitación, esta tendencia revela la necesidad de acompañar pedagógicamente el aprendizaje de las ciencias sociales, con el fin de propiciar un tránsito desde juicios morales y dicotómicos inmediatos, hacia interpretaciones estructurales más complejas de las relaciones de poder contenidas en los conflictos socioambientales desde una perspectiva de género.

En este sentido, la experiencia permitió reconocer que el pensamiento crítico no emerge de manera automática al presentar contenidos socialmente relevantes o impactantes. Por el contrario, requiere mediaciones pedagógicas sostenidas que permitan comprender las disputas existentes en los territorios asediados por la extracción, más allá de narrativas individualizadas. La práctica evidenció así una tensión frecuente en la enseñanza de las ciencias sociales: mientras la intención pedagógica busca complejizar la realidad, lxs estudiantes inicialmente la reorganizan mediante categorías binarias que ofrecen seguridad interpretativa. Quebrar estos binarismos en la comprensión de la realidad social, es una tarea de largo alcance, pero urgente en el marco de la enseñanza de los conflictos socioambientales. Por ello, considero que, aunque trabajar con historias de vida en el aula puede constituirse en un ejercicio pedagógico potente, es necesario reflexionar sobre las formas en que se orienta. En este caso, pese a la contextualización y a la mediación pedagógica desarrolladas durante más de dos clases, no se logró consolidar un proceso de sensibilización crítica en la mayoría de lxs estudiantes. Además, el tiempo destinado a la introducción de la temática al ser extendido más de lo previsto, esto limitó la posibilidad de realizar un ejercicio de retroalimentación más amplio en esta fase, que permitiera problematizar y nutrir estos posicionamientos. Esta experiencia evidenció que, si bien es necesario diseñar estrategias de acompañamiento más sostenidas, que favorezcan la complejización de las lecturas estudiantiles y la construcción progresiva de posicionamientos críticos frente a estas problemáticas, persiste el hecho de que el tiempo puede jugar en contra del abordaje integral y progresivo que suele requerir la enseñanza de los conflictos socioambientales con enfoque de género en el aula.

Ahora bien, sin desconocer las dificultades que tuvo la implementación de esta fase, en relación al cumplimiento del objetivo formativo de potenciar sensibilidades ante la violencia patriarcal en contextos de conflictos socioambientales, los resultados del proceso evidenciaron algunas trayectorias diferenciadas en las elaboraciones estudiantiles que posibilitaron algunos avances en la comprensión de las problemáticas trabajadas, que vale la pena resaltar, ya que, son un aporte valioso para comprender la medida en la cual ciertos estudiantes se apropiaron de estas problemáticas, como se puede apreciar en las siguientes imágenes:



Estudiante i



Estudiante j

Figura 15. Trabajos realizados por estudiantes del curso 803 sobre Agua Zarca.

Nota. (i-j) Producciones estudiantiles. Registro fotográfico propio, 2025.

Respecto a las figuras uno y dos, estas corresponden a un ejercicio desarrollado en clase en el que se les solicitó a lxs estudiantes explicar qué comprendían por la frase “Berta volverá y serán millones”, reiterada en múltiples ocasiones a lo largo del documental proyectado. Las interpretaciones evidenciaron que lxs estudiantes reconocieron la importancia de que el legado ambiental de Berta trascendiera de lo individual y se consolidara como una causa compartida. Esta construcción resulta significativa, pues da cuenta no solo de una apropiación temática, sino además de un posicionamiento que invita a las nuevas generaciones a asumir un compromiso con la defensa del territorio, resaltando los vínculos identitarios y afectivos que como sociedad nos unen a él.

Asimismo, estas producciones permiten evidenciar que, aunque lxs estudiantes interpretan que este contexto estuvo atravesado por la injusticia y la impunidad propias de la violencia patriarcal extractivista, reconocen que aún existen posibilidades de acción y participación en las luchas ambientales. Sus elaboraciones sugieren una lectura en la que las resistencias no se comprenden como hechos aislados, sino como procesos colectivos que sobreviven y se proyectan a un futuro gracias a aquellxs sujetxs que deciden dar continuidad a estas luchas. En este sentido, si bien no se dio muestra de una sensibilidad crítica frente a la violencia patriarcal, pues en ciertos grupos se mantuvieron interpretaciones incipientes de este conflicto y en las que se mostró un avance analítico no realizaron mención de este tipo de opresiones estructurales, algunxs de ellxs lograron construir posicionamientos significativos frente a las luchas ambientales que pueden seguir potenciándose desde las reflexiones feministas.

Sumado a ello, es preciso recalcar que, la noción de sensibilidad, lejos de remitir únicamente a una respuesta emocional inmediata, comenzó a configurarse durante la práctica como una capacidad pedagógicamente construida. Ser sensible ante la violencia patriarcal no implicó únicamente sentir empatía ante las agresiones, sino desarrollar la posibilidad de reconocer relaciones de poder y subordinación hacia las defensoras ambientales -posicionando además su agencia y resistencia-, allí donde previamente solo se percibían hechos aislados.

En este sentido, la sensibilidad puede comprenderse como una forma de alfabetización ética y política que amplía aquello que resulta perceptible para lxs estudiantes. Lo que no se nombra difícilmente puede sentirse como injusto; por ello, la enseñanza operó también como un proceso de ampliación del campo de lo visible. La práctica mostró que sensibilizar no consiste en provocar emociones intensas, sino en construir condiciones para que ciertas violencias dejen de ser indiferentes o normalizadas en el aula.

A la luz de lo expuesto en esta experiencia que parte de las contrapedagogías de la crueldad, surgieron cuestionamientos en torno a qué significa ser sensible ante la violencia patriarcal, qué tipo de sensibilidades buscamos cultivar en el aula como maestras feministas y para qué queremos promoverlas. Aunque no cuento con respuestas concretas y definitivas al respecto, considero que la sensibilidad implica desarrollar una percepción crítica, empática y solidaria frente a los escenarios de violencia patriarcal que atraviesan la cotidianidad de lxs sujetxs feminizadxs. En este sentido, formar sensibilidades feministas frente al mundo social supone contribuir y movilizarnos con esperanza y desde la indignación colectiva, —en este caso desde

la escuela— hacia la construcción de una existencia más justa en nuestra cotidianidad y en territorios que parezcan apartados de nosotrxs, propiciando reflexiones y acciones que sitúen el cuidado y la defensa de la vida en el centro de nuestras preocupaciones.

3.4.6 La fase tres: profundización (tres sesiones), objetivo; Identificar los impactos socioambientales asociados a la extracción y producción de petróleo sobre la vida no humana situada en los ecosistemas cenagosos de Barrancabermeja, Santander.

Esta etapa pretendía complejizar las comprensiones sobre el medio ambiente construidas en fases anteriores, promoviendo el cuestionamiento de miradas antropocéntricas y favoreciendo la emergencia de sensibilidades antipatriarcales frente a las formas en que las dinámicas extractivas irrumpen en otras formas de vida.

No obstante, el desarrollo de esta fase se vio tensionado por dos factores principales. Por un lado, la complejidad temática del tema demandó mayores momentos de explicación y contextualización de los contenidos. Para construir un contexto sólido, fue necesario abordar elementos de geografía física que permitieran comprender la presencia de petróleo en el área del Magdalena Medio, así como revisar aspectos históricos relacionados con la ubicación de la refinería en el puerto petrolero. Además de que resultó indispensable presentar una comprensión general de la cadena de producción del crudo, con el fin de evidenciar los puntos críticos de contaminación hídrica en el territorio. En consecuencia, este eje temático requirió sesiones con una mayor carga expositiva y temática.

Esta predominancia expositiva permitió reconocer una tensión estructural en la enseñanza de los conflictos socioambientales: la necesidad de transmitir conocimientos especializados puede entrar en contradicción con apuestas pedagógicas participativas y críticas. La experiencia evidenció que, aunque la participación estudiantil constituye un horizonte deseable, existen momentos en los que la construcción de marcos comprensivos requiere mediaciones más directas/extensas por parte de la docente.

Lejos de representar un retroceso pedagógico, esta situación permitió cuestionar la oposición rígida entre clases expositivas y pedagogías críticas. En determinados contextos, la explicación también puede constituirse en una herramienta emancipadora cuando posibilita comprender procesos históricos-geográficos y ambientales que de otro modo permanecerían inaccesibles, teniendo en cuenta que, para poder comprender esta temática de forma crítica es necesario tener

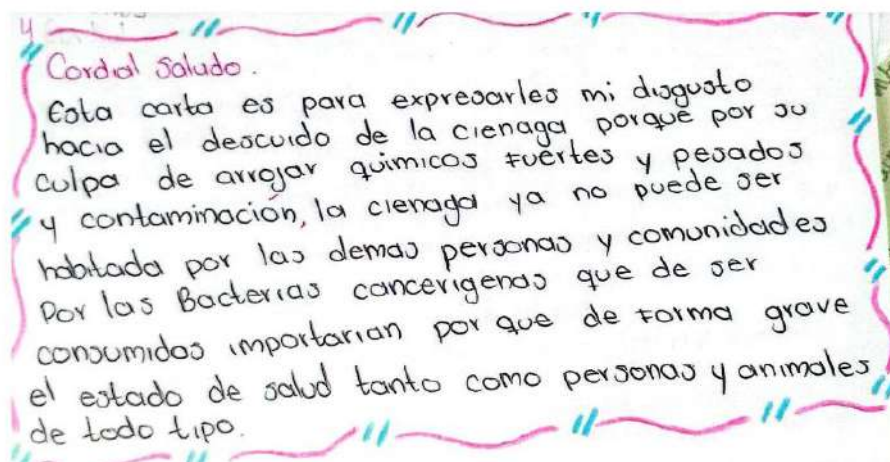
cimientos y buenas bases conceptuales -en la medida de lo posible-, de las diversas disciplinas que conforma las ciencias sociales y que dan coherencia y contextualización a los conflictos socioambientales con enfoque de género.

Tal situación representó un desafío didáctico propio de la enseñanza de estas disputas territoriales, en la medida en que exige una base disciplinar diversificada. En este sentido, se hace necesario diseñar estrategias que permitan construir fundamentos sólidos para problematizar estas disputas, pero sin saturar a lxs estudiantes. Lograr este equilibrio resultó complejo y, en mi caso, fue complejo de conseguirlo en la tercera fase, especialmente porque correspondía al cierre de la propuesta y el tiempo disponible era limitado.

Por otro lado, surgió una segunda dificultad relacionada con las dinámicas del grupo. El inicio de esta fase, hacia la tercera semana de agosto, coincidió con el cierre del periodo académico en el EUM, momento en el que el curso atravesaba dificultades significativas en términos de convivencia y disposición para el trabajo en clase. Se evidenciaron problemas para mantener la atención, uso constante del celular, tonos de voz elevados y menor voluntad para el trabajo colectivo, así como el análisis profundo de las discusiones propuestas.

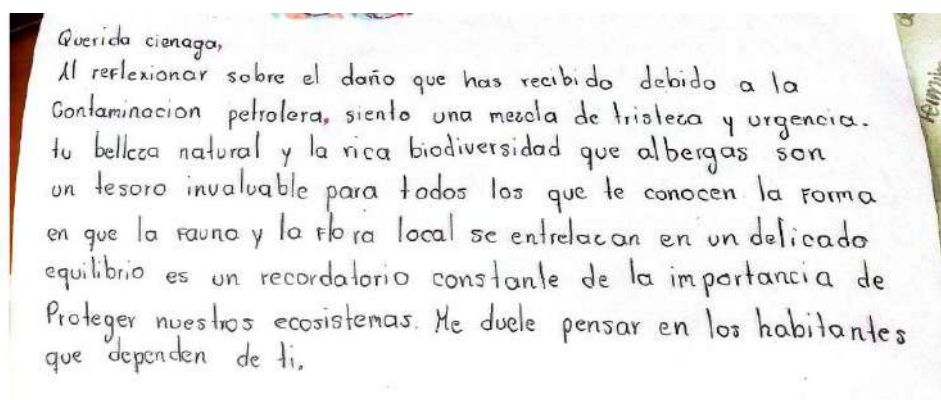
Este panorama resultó particularmente desafiante, ya que la dispersión del grupo me llevó a tener que repetir la explicación de la primera sesión en la clase siguiente, reduciendo a una sola sesión el tiempo disponible para desarrollar la actividad central de la fase. En consecuencia, esta etapa adquirió un carácter predominantemente expositivo, en contraste con las dinámicas participativas implementadas en momentos anteriores. Sin embargo, esta decisión respondió no solo a la necesidad de consolidar la contextualización del caso, sino también al esfuerzo por centrar la reflexión en la vida no humana, un actor poco visibilizado y frente al cual es difícil generar vínculos en contextos escolares.

En este contexto, aunque fue complejo trabajar con las dinámicas convivenciales de lxs estudiantes, les propuse un ejercicio. Después de ver las problemáticas de la Ciénaga San Silvestre por los vertimientos de hidrocarburos realizamos un ejercicio en clase, preguntándonos si pudieras decirle algo a la ciénaga frente a la contaminación que ha sufrido, ¿qué le dirías? La escritura de esta carta dirigida a la ciénaga fue uno de los pocos productos que se llegaron a construir en clase, adquiriendo por ello un valor analítico particular, en el cual expresaron lo siguiente:



4 Cordial Saludo.
Esta carta es para expresarles mi disgusto hacia el descuido de la cienaga porque por su culpa de arrojar quimicos fuertes y pesados y contaminación, la cienaga ya no puede ser habitada por las demas personas y comunidades por las Bacterias cancerigenas que de ser consumidas importarian por que de forma grave el estado de salud tanto como personas y animales de todo tipo.

Estudiante k



Querida cienaga,
Al reflexionar sobre el daño que has recibido debido a la contaminación petrolera, siento una mezcla de tristeza y urgencia. tu belleza natural y la rica biodiversidad que albergas son un tesoro invaluable para todos los que te conocen la forma en que la fauna y la flora local se entrelazan en un delicado equilibrio es un recordatorio constante de la importancia de Proteger nuestros ecosistemas. Me duele pensar en los habitantes que dependen de ti.

Estudiante l

Figura 16. Cartas a la ciénaga elaboradas por lxs estudiantes de 803

Nota. (k-l) Producciones estudiantiles. Registro fotográfico propio, 2025.

El ejercicio epistolar dirigido a la ciénaga implicó un desplazamiento significativo en la forma de relacionarse con el territorio, al invitar a lxs estudiantes a salir del lugar exclusivamente humano desde el cual suelen interpretarse los conflictos ambientales. Este gesto pedagógico no buscaba únicamente fomentar empatía, sino cuestionar el antropocentrismo como marco dominante de comprensión del mundo social.

Al dirigirse a la ciénaga como interlocutora, lxs estudiantes ensayaron otras formas de imaginación política y ética, en las que la naturaleza deja de ser objeto de uso para convertirse

en sujeto de relación. Este desplazamiento, aunque parcial, evidencia la potencia de las estrategias narrativas y creativas para habilitar comprensiones relacionales de la vida que difícilmente emergen mediante explicaciones conceptuales tradicionales. Y sumado a ello contribuyen a propiciar otras narrativas del neoextractivismo, no como un modelo productivo con efectos colaterales, sino como una economía que quiebra las relaciones de interdependencia de lo vivo humano y no humano. En este sentido, lejos de ser únicamente un ejercicio creativo, la carta expresa una forma de vinculación simbólica y afectiva con el territorio, en la que la ciénaga es reconocida más allá de su condición de recurso natural, como un ser vivo sintiente y digno de cuidado.

Las cartas a la ciénaga permiten observar una transformación inicial en las formas de enunciación estudiantil, en tanto el territorio deja de aparecer únicamente como escenario geográfico para convertirse en un sujeto, un interlocutor al que se le habla, se le reconoce y se le atribuyen sentidos afectivos. Este cambio resulta relevante porque implica una aproximación distinta a la relación entre lo humano y la naturaleza no como dicotomías separadas, sino como vidas interdependientes, así la escritura funciona como mediación para construir empatía y responsabilidad hacia lo no humano. A través de este ejercicio, lxs estudiantes movilizaron lenguajes emocionales y éticos, evidenciando la posibilidad de pensar el cuidado de la vida desde experiencias sensibles y relacionales. En este sentido, la carta no representa un resultado aislado, sino una manifestación situada de cómo, incluso en contextos pedagógicos atravesados por la dispersión y las tensiones convivenciales, pueden emerger, aunque de manera puntual, manifestaciones que reconocen de forma sensible el daño a la naturaleza y los impactos que conllevan las especies que la habitan.

Para finalizar, el desarrollo de la propuesta pedagógica evidenció que la enseñanza de los conflictos socioambientales desde un enfoque de género implica asumir desde nuestro lugar docente, tanto la complejidad de diseñar estrategias didácticas apropiadas con las que no se sature a lxs estudiantes, pero que, contribuyan a la comprensión crítica de las problemáticas expuestas. Además de, reconocer al aula como un espacio atravesado por tensiones, ritmos desiguales y condiciones convivenciales que inciden en aquello que logra —o no— construirse pedagógicamente en la escuela.

Aunado a ello, esta práctica pedagógica me permitió reconocer, que las transformaciones educativas no siempre se manifiestan en resultados inmediatos, sino en desplazamientos sutiles

en las formas de nombrar, interpretar y relacionarse con las problemáticas trabajadas en clase por parte de lxs estudiantes. Estos cambios incipientes constituyen indicios valiosos de transformaciones graduales pero posibles, ya que, incluso en medio de la dispersión y las dificultades convivenciales, algunas producciones estudiantiles evidenciaron aproximaciones sensibles orientadas a repensar las cargas de cuidado, apropiarse de las luchas socioambientales y reconocer la vida no humana como sujeta sintiente. Lo anterior muestra que el abordaje de los conflictos socioambientales puede propiciar espacios para el desarrollo de nuevas formas de sensibilidad ética ante los megaproyectos de extracción.

En este sentido, el trabajo desde las contra-pedagogías de la crueldad me permitió comprender que, cuestionar la indiferencia frente a las violencias patriarcales presentes en los conflictos socioambientales es un proceso complejo que ocurre de manera progresiva y diferencial dentro del grupo. En varios momentos, la dificultad para sostener la escucha, las tensiones entre las estudiantes y la docente, así como la dispersión colectiva, evidenciaron que desaprender la indiferencia frente a las problemáticas territoriales abordadas, constituye un desafío formativo profundo. Estas dinámicas mostraron que transformar posicionamientos que naturalizan la violencia y el daño requiere procesos pedagógicos de largo alcance y sostenidos en el tiempo, y por lo tanto no siempre compatibles con los tiempos curriculares institucionales.

Desde mi reflexión pedagógica, las dificultades vividas en el aula no representan un fracaso del proceso, sino la evidencia de la complejidad que implica transformar maneras arraigadas de percibir la violencia y el sufrimiento como hechos normales o inevitables. En consecuencia, la propuesta no puede entenderse como un proceso cerrado o plenamente logrado, sino como la apertura de posibilidades pedagógicas que tensionan miradas coloniales, patriarcales y antropocéntricas sobre los territorios. Los avances y obstáculos experimentados evidencian que enseñar conflictos socioambientales desde una perspectiva crítica como el enfoque de género, supone habitar la incertidumbre, sostener la incomodidad y reconocer el aula como un territorio en disputa donde comienzan a configurarse, de manera gradual y fragmentaria, nuevas formas de asumir una responsabilidad ética y a nivel colectivo, frente a los impactos diferenciados que los contextos neoextractivistas producen sobre los cuerpos feminizados.

Aunado a ello, en la práctica se hizo evidente que enseñar conflictos socioambientales desde un enfoque feminista contra la crueldad, implica renunciar a la expectativa de control total sobre los resultados pedagógicos. El aula se manifestó como un espacio impredecible,

atravesado por resistencias, afectos, cansancios y desigualdades que influyen directamente en aquello que puede construirse colectivamente. Reconocer esta condición permitió desplazar la idea de éxito pedagógico asociada únicamente a aprendizajes verificables, hacia una comprensión más procesual del acto educativo y a identificar cómo lxs estudiantes aprenden las ciencias sociales -de forma diferenciada entre grupos de trabajo- bajo la temática abordada.

En última instancia, la experiencia analizada reafirma que la enseñanza de los conflictos socioambientales con enfoque de género no solo interpela los contenidos que se enseñan, sino las formas en que se construyen las relaciones pedagógicas y los sentidos desde los cuales se habita la escuela, los cuales según mi experiencia serán detallados y analizados en el siguiente capítulo.

Este trabajo, más que producir certezas o resultados definitivos, permitió abrir preguntas, cuestionar miradas naturalizadas y propiciar procesos de reflexión que, aunque parciales y en construcción, evidencian la potencia de la práctica docente como un espacio capaz de disputar la indiferencia y de sembrar otras maneras más sensibles y críticas de comprender la relación entre cuerpos, territorios y los significados de la vida. Así, el valor del proceso radica no en su cierre, sino en las posibilidades que deja abiertas en la línea de formación política y memoria social, para seguir pensando la educación como un ejercicio ético y político orientado a la defensa y cuidado de la vida en todas sus formas.

Capítulo IV

Habitando la incomodidad en la escuela

Nos mueve el deseo de una escuela que nos movilice hacia horizontes de justicia. (Zurbriggen et al., 2021)

4.1 Introducción

En el presente capítulo pretendo analizar de qué forma mi experiencia en la práctica pedagógica como sujeta docente y mujer fue atravesada de forma constante por la incomodidad. Pero ¿qué significa la incomodidad para una maestra feminista?

Para mí como maestra feminista la incomodidad no puede reducirse a una sola definición, por lo que considero necesario dar un breve bosquejo de cómo interpreto su significado en este trabajo con el fin de que se entiendan las implicaciones y reflexiones que desde allí se desprenden para sistematizar mi lugar como docente en medio de mi práctica pedagógica.

En primer lugar, la incomodidad fue una sensación que provocó un malestar emocional inesperado y confuso en medio de mi ejercicio docente. Fue como un “bache” en el aula que me permitió identificar que algo no estaba bien (Ahmed, 2018), y que a su vez me dio la posibilidad de cuestionar críticamente mis sensibilidades ante la compleja realidad patriarcal que existe en la escuela (Sorondo & Abramowski, 2024), la que en muchas ocasiones condujo a que viviera en cuerpo propio escenarios crueles u hostiles marcados por la misoginia, en especial -aunque no únicamente- por la relacionada con la violencia intra-género.

Por otra parte, puedo decir que, sin romantizarla, la incomodidad se posiciona como una fuente valiosa de aprendizaje en mi formación docente. Razón tiene Jaggar (1996) en Ahmed (2018), al enunciar que justo cuando reflexionamos sobre sensaciones que nos empujan violentamente de nuestra comodidad, florece un conocimiento visceral que nos hace conscientes de que estamos en una situación de opresión. Desde estos postulados, la incomodidad no sólo nos permite reconocer que estamos transitando por emociones inusuales o no agradables, sino que facilita un cuestionamiento crítico frente a ¿por qué sentimos lo que sentimos? y ¿qué sujetos,

situaciones o acciones están provocando o perpetuando nuestra incomodidad? A fin de cuentas, ese bache de la incomodidad que irrumpe nuestra cotidianidad hace que nos preguntemos ¿a quién o a qué le es funcional que yo me encuentre incómoda? Así, los interrogantes que emergen alrededor de la incomodidad propician reflexiones valiosas y políticas sobre nuestras emociones.

En mi experiencia como maestra, la incomodidad surge al entrar al salón de clase y encontrarme con actitudes inesperadas y hostiles por parte de mis estudiantes-adolescentes-mujeres basadas en miradas lesivas, actitudes de rechazo, formas de nombrarme con el fin de infantilizarme y desautorizarme como profesora y, además con el ejercicio de la violencia verbal-estética en contra de sus docentes mujeres en mi presencia. En toda mi formación docente nunca había contemplado la posibilidad de que mis estudiantes mujeres tuvieran el poder y la agencia de incomodarme, una situación que consideré injusta pero que honestamente no supe cómo enfrentar. La incomodidad de no saber qué hacer al reconocer a mi cuerpo como uno inoportuno en el territorio escolar para las demás estudiantes, me hizo situar en el lugar pedagógico de la incertidumbre en el que tuve que, como dice Pantera (2004, p.204) “caminar preguntando”, al no saber el por qué sucedían estas situaciones en los relacionamientos femeninos en la escuela, y al ser consciente que de igual manera, pese a tener muchas inquietudes que me abrumaban, no podría parar mi práctica por ello, después de todo la escuela y las clases no se detienen cuando te sientes lastimada como maestra.

Saber que estas agresiones estaban latentes en el ambiente escolar, y que yo debía hacer como si nada sucediera para poder dar cada una de mis clases preparadas en la planeación, cuando en realidad ocurría de todo dentro de mi cabeza, me hizo atravesar tensiones para las que considero no estaba lista, pero que justamente por ello siempre las quise llegar a comprender. Incluso podría decir que, en lugar de concentrarme en medir si mis estudiantes cumplieron o no con el objetivo que había planteado, ello no fue tan primordial para mí como profesora feminista, como si lo fue llegar a descifrar los acuerdos de género que existen en la escuela y que dan lugar a la violencia producida en los relacionamientos entre estudiantes-adolescentes-mujeres y sus profesoras.

No quiero que me malentiendan, claro que me pareció clave llevar mi propuesta pedagógica al aula, sin embargo, para mí no tenía sentido deslocalizarla de la cultura escolar en la que estaba inmersa pues ¿qué sentido tiene formular apuestas de contenido curricular críticas frente a la violencia patriarcal y el neoextractivismo, si nos enajenamos de las violencias contra las

mujeres que se reproducen en los entornos escolares en los que laboramos como maestras? Estas y muchas otras preguntas surgieron en mí al habitar la incomodidad en la escuela. De ahí que, la considero como una categoría valiosa para revisar mi experiencia como maestra, dicha sensación, aunque no fue agradable de sentir me impulsó a cuestionar algo que yo nunca había considerado, como lo fue el lugar de las mujeres en la reproducción de la violencia escolar.

Pero la incomodidad no sólo me interpeló individualmente a tratar de dimensionar este rol por medio del cuestionamiento, también me hizo pensar sus repercusiones a nivel colectivo en la vida de otras maestras dentro y fuera del colegio en donde realicé mi práctica y junto con ello preguntar ¿cuáles son las garantías o alternativas que como comunidad educativa podemos brindar a las maestras que viven en su día a día la violencia intra-género escolar? Es por ello por lo que, como lo puntualiza Zembylas (2016), el malestar emocional que genera la incomodidad es importante, porque finalmente nos motiva a desafiar y transformar aquellos imaginarios hegemónicos, sobre los cuales se sustenta, por ejemplo, la violencia escolar contra las mujeres, para posteriormente a imaginar posibilidades para confrontarla.

Habitar la incomodidad de la escuela en mi experiencia implicó tener a flor de piel todas mis emociones, reconocerlas y permitirme ser afectada por ellas, reivindicar la consigna de “lo personal es político” y con ello reafirmar que lo que nos pasa a las profes en el aula también es político. Transitar la incomodidad para esta maestra fue nutrir ese conocimiento visceral sobre la cultura escolar, y sus dinámicas de violencia patriarcal de forma colectiva dialogando, escuchando y comadreando con otrxs colegas expuestxs a los mismos escenarios, reconociendo mi lugar de agencia en el colegio a pesar de sentirme agredida (Amsler, 2011).

Reitero la idea de incomodidad porque me rehúso a acomodarme a los contextos escolares en los que se normalizan las violencias contra las mujeres, me niego a ser cómplice o complaciente ante estas agresiones que contribuyen a escenarios injustos para ejercer nuestro trabajo. Me opongo a que mis colegas las vivan en silencio por no dañar la comodidad de otrxs. Me resisto a que ese currículo oculto compuesto por discursos, prácticas, creencias y normas sociales patriarcales que moldean e influyen las conductas de la comunidad educativa (Flores, 2005), continúe intocable y perpetuando situaciones de injusticia para las profesoras mujeres, con identidades sexuales y de género diversas, racializadas etc.

En cambio, prefiero optar por otras formas de enfrentar estos escenarios, como por ejemplo repensarlos de forma colectiva, analizarlos desde una apuesta feminista dentro y fuera de la academia, y contribuir en la medida de mis posibilidades a la construcción de alternativas para

que la escuela y la pedagogía no sean los lugares en donde se reproducen con facilidad “la hegemonía del pensamiento masculino, las jerarquías de género, los esencialismos” (Da Silva, 1999, p. 51 en Bello, 2017p. 106), sino más bien apostar por una escuela y una pedagogía que se oponga a la heteronorma, los roles de género y a la normalización de la crueldad patriarcal, como bien lo apuntan las transpedagogías (Bello, 2017).

Construir una sistematización en la que se evidencien algunas de estas problemáticas por ahora, en el inicio de mi carrera docente es mi propuesta para denunciar la incomodidad que la violencia patriarcal genera para la vida de lxs profes, pero también es una invitación para reivindicarnos como lxs profes aguafiestas (Ahmed, 2023). Es decir, quienes si bien, somos incomodadxs por las injusticias de género, también tenemos la capacidad para incomodar la estructura que sostiene la cultura escolar patriarcal, dejándola en evidencia, al no reírnos de “chistes” tanto de nuestrxs estudiantes como de nuestrxs colegas o jefes que hacen apología a deshumanizarnos por nuestro género u orientación sexual, al rechazar con vehemencia los típicos comentarios misóginos, racistas y clasistas, al alzar nuestra voz cuando nos encontremos frente a situaciones de crueldad y discriminación, así ello implique “dañar” el ambiente escolar y laboral.

Hoy me reivindico como una profe que habitó la incomodidad de la violencia patriarcal en la escuela, y seguramente la seguirá habitando. Tengo claro que no faltaran muchos de esos “baches” en el camino, pero a su vez, y a pesar de ello, también tengo claro que hoy me posiciono como una maestra feminista sensible y aguafiestas, que aún con la hostilidad que existe en la escuela, no está dispuesta a abandonar sus ganas de cambiarlo todo. Si algo pude aprender en mi práctica pedagógica, es que lxs maestrxs que se incomodan y luchan, se encuentran, y ojalá que seamos cada vez más quienes nos encontremos en el camino, para construir un mundo escolar más justo, diverso y solidario y con mucha suerte y trabajo colectivo, más sororo.

Bajo estas consideraciones en este capítulo presentaré la ruta para explorar la incomodidad en la escuela desde una perspectiva feminista, en atención a este propósito este acápite se ha organizado en cuatro apartados. En el primero problematizo la invisibilidad de la violencia intra-género dentro de las investigaciones educativas, brindando un análisis de los repertorios de esta violencia. Se recalca, además, la importancia de explorar con profundidad estas experiencias en el quehacer docente, con el fin de vislumbrar alternativas para edificar una escuela en contra de la normalización de la crueldad contra las maestras.

En el segundo segmento se problematizan las contra-pedagogías de la crueldad como una oportunidad de análisis crítico dentro de este trabajo, en relación con las formas en que se produce la feminidad en una escuela atravesada por agresiones misóginas. Asimismo, se examinan las manifestaciones de violencia intra-género que experimenté como docente durante la implementación de mi práctica pedagógica en el EUM, las cuales son analizadas desde un posicionamiento feminista con el propósito de identificar sus causas y efectos en la cotidianidad laboral y emocional de nosotras, las docentes.

En el tercer apartado se analiza el potencial reflexivo y crítico de la incomodidad cuando la reconocemos de manera colectiva, allí se sistematizan algunas conversaciones muy valiosas que como practicante tuve con otras profesoras, y que fueron fundamentales en mi experiencia para descotidianizar la violencia entre mujeres en las aulas del Eduardo Umaña Mendoza. En estos diálogos emergieron aportes interesantes para pensar cómo vivimos, nombramos, y reflexionamos las maestras alrededor de tales violencias e incluso para reconocer la disposición de cambio que, pese al contexto nos demuestran nuestras estudiantes.

Por último, se presentan las conclusiones de la sistematización, donde las contra-pedagogías de la crueldad son redefinidas a partir de la violencia intra-género, una arista poco explorada de la violencia escolar. En este cierre, la incomodidad se posiciona como una herramienta analítica que permite problematizar la experiencia docente y abrir caminos para repensar de forma feminista y crítica la escuela contemporánea.

4.1.2 Una verdad incómoda: La violencia intra-género en la escuela

- “Pero si ya hemos tenido una presidenta mujer” ... ¿Qué más quieren?

- No queremos “más”, respondemos, queremos otra cosa.

- “Ustedes que son complicadas”.

-Sí, lo somos (aunque preferimos usar la palabra “complejas”).

(Águila, 2013, p.8)

Debido a la construcción de la identidad femenina que existe en la sociedad patriarcal, basada en un prototipo de conducta de las mujeres relacionado exclusivamente con la delicadeza, la dulzura y el cuidado actualmente es bastante complejo reconocer su agencia en el ejercicio de la violencia, en vista de que:

Socializadas y formadas para rechazar la práctica de la violencia, las mujeres emergen como sujetos de no violencia, lo femenino comparece sustraído de esa práctica, sustrayéndole también una pulsión que en lo masculino tiene mayor admisibilidad, o más bien es condición naturalizada de su nombre. Podríamos enunciar entonces que la configuración de sujeto femenino está marcada por la sustracción de la violencia. Como fenómeno cultural, la violencia es atribuida a lo masculino, el sujeto de la violencia es hombre y a la mujer no le queda en el orden binario de los géneros otro lugar que el del objeto, la víctima (Olea, 2013, p.100).

Sin embargo, al entender los géneros como una construcción social, comprendemos que las identidades masculinas y femeninas no son fijas ni están prefabricadas por los dictámenes del orden patriarcal, y con ello, aquella configuración cultural instaurada en nuestras representaciones del sujeto femenino como sustraído de la violencia es un planteamiento que vale la pena cuestionar, teniendo en cuenta que, como lo señala Segato (2019), existen mujeres que reproducen y defienden los intereses del mandato patriarcal, por lo que, el desvincular de forma radical a lo femenino del ejercicio de la violencia ha hecho invisible a nuestra vista las acciones violentas producidas entre congéneres mujeres de las que nos habla la autora. Aunque es claro que este trabajo reconoce que las violencias entre mujeres tienen alcances e impactos diferenciados en comparación a la violencia contra las mujeres emprendida por los hombres, no por ello es un hecho menor. La violencia entre mujeres, ha sido un tipo de violencia dejada en los márgenes en la carrera por defender de la violencia patriarcal a las mujeres y disidencias sexo-género- políticas, lo cual ha provocado que coloquemos nuestro análisis crítico únicamente hacia las violencias entre géneros opuestos, y con ello hemos propiciado una suerte de permisividad social ante la violencia en términos horizontales -entre pares- como si el patriarcado no operara también dentro de la interseccionalidad y entre los géneros (Correa, 2023).

Frente a este escenario es necesario recordar el planteamiento de Del Castillo & Castillo (2022) cuando señalan que ningún tipo de violencia puede ser pormenorizada, y si el sistema patriarcal consiguió camuflar sus formas de opresión en nuestra vida cotidiana y hacerlas invisibles a la vista, es nuestra tarea considerar como mínimo cuáles son las dimensiones de la violencia que estamos viviendo entre mujeres, y en este caso entre profesoras mujeres. Para ello en este trabajo reconozco a la violencia intra-género entre mujeres estudiantes contra mujeres profesoras en la escuela como, un tipo de violencia interpersonal en la que una persona del

mismo género emplea diversas tácticas de dominación y control para mantener en una posición subordinada a la otra (Delgado, 2017). Vivir como maestra dichas tácticas de dominación entre mujeres, hizo que replanteara la complejidad de las relaciones de poder dentro de la escuela y cómo estas “se desplazan, se recrean, se disfrazan. Se asemejan más a una red que a una pirámide” (Águila, 2013, p.8). Lo cual me retó a reconocer las dimensiones, los direccionamientos y las sujetas no nombradas, pero muy presentes en las dinámicas de la violencia escolar, y con ello a colocar en el mapa de esta problemática a las estudiantes mujeres como reproductoras de la misma.

Aunque esta sea una verdad incómoda que no encaja en la percepción que tenemos de la violencia escolar contra las mujeres, es cierto que, las estudiantes la emplean en muchas ocasiones contra sus congéneres por distintas motivaciones en el entorno escolar, una realidad que no es discutida ni visibilizada y que da cuenta de que quizá nos encontramos ante una pérdida de auto-crítica frente al ejercicio de la violencia en clave de género, al reducir únicamente nuestro lugar, como víctimas de las violencias contra las mujeres, y no poner en cuestión nuestro papel como agentes que la ejercen. Admitir esa falta de auto-reflexión y el hecho de que los estereotipos de la feminidad tradicional sesgaron nuestras representaciones sobre los géneros, y supuestos de la violencia contra las mujeres, no es cómodo, porque cuestiona algo tan complejo como nuestra identidad, interpela nuestra moralidad, nos abruma al no saber qué hacer para enfrentar la violencia entre congéneres, e incluso nos empuja y confronta a pensar que, como mujeres podemos estar ejerciendo dichas violencias y pasarlas por alto.

Si bien no son cómodos de hacer, los análisis sobre la violencia intra-género escolar son necesarios y sostengo que comenzar a sistematizarlos puede abrir caminos, conversaciones y sinergias entre sujetxs escolares, para la consolidación de investigaciones profundas sobre estas problemáticas que han sido desatendidas dentro y fuera de la academia. Esta puede ser la oportunidad para darnos voz a nosotras las maestras y fortalecer nuestra capacidad para elaborar herramientas analíticas que permitan nombrar con conceptos, y comprender por medio de categorías interpretativas, aquellos patrones de conducta que se desprenden de las violencias que vivimos en la escuela por parte de otras mujeres, con el fin de visibilizar estos conflictos y construir caminos de forma colectiva para resolverlos en el escenario de la comunidad educativa.

Antes de continuar, considero pertinente detenerme un instante para introducir preliminarmente el concepto de violencia intra-género, este fue conocido inicialmente como intragender violence o same-sex domestic tiene su origen en la década de los noventa a partir de los análisis anglosajones realizados desde los estudios queer por autorxs como Claire Renzetti (1992), Janice Ristock (2011), David Island (1991).

En un inicio este término se empleó para referirse a la violencia ocurrida entre parejas homosexuales, planteando la necesidad de comprender este tipo de agresiones intrafamiliares, fuera de la matriz de la heteronormatividad, la cual generó “un vacío conceptual y metodológico a la hora de abordar y atender conflictos interpersonales y afectivos que involucraban a personas con diversas identidades de género u orientaciones sexuales” (Zapata & Prada, 2025). Así el concepto de violencia intra-género contribuyó a identificar los posibles mecanismos, leyes, y rutas de atención para garantizar los derechos de la comunidad LGTBIQ+ a una vida libre de violencias.

Sin embargo, recientemente en Latinoamérica autoras feministas como Marcela Lagarde (2012) y Rita Segato (2019) han rescatado y reapropiado el análisis intra-género de la violencia producida entre mujeres, fuera de las relaciones de pareja, y en clave del contexto social y político, al explicar la forma en la que las mujeres son víctimas y a la vez agresoras dentro el patriarcado, quebrando con el arquetipo generalizado sobre la violencia de género producida únicamente por el sujeto masculino, heterosexual, racista y capitalista (Correa, 2023). Este capítulo continúa esta línea de análisis destacando el concepto de violencia intra-género entre mujeres, con la particularidad de que se aborda desde el contexto escolar, para detallar a través de la reflexión pedagógica, por un lado, de qué forma las estudiantes hacen parte y reproducen dinámicas de poder patriarcal que nos incomodan a las profesoras, y por otro, qué lectura al respecto sostengo como maestra feminista y cuáles son las posibles alternativas que vislumbro, desde mi lugar anclado a las contra-pedagogías de la crueldad.

4.1.3 La violencia intra-género, un campo inexplorado dentro de la violencia escolar

La violencia escolar es una problemática que en rasgos generales ha sido estudiada por diversos autores a nivel internacional y regional, sin embargo, existen vacíos inquietantes debido a los enfoques con los que ha sido abordada. En primer lugar, porque los estudios de la violencia escolar en América Latina, como lo recalca López (2021) se han concentrado en analizar cómo

los contextos violentos terminan por adentrarse y afectar a los entornos escolares. Por ejemplo, la investigación de Guerrero & García demuestra cómo los barrios marcados por la delincuencia, los negocios de expedición de estupefacientes y las disputas territoriales entre pandillas logran calar en las instituciones educativas, que, por su tamaño y complejidad en la ciudad posmoderna, se convierten en un escenario en el cual se articulan múltiples conflictos barriales (2012).

Es una realidad que la circunstancia presentada anteriormente, hace parte de cómo se configuran las violencias en las escuelas ya que no podemos sustraerlas de su contexto sociocultural, pero la fijación de las investigaciones educativas únicamente en este factor de la violencia escolar ha opacado el hecho, de que la escuela es un espacio con la capacidad de reproducir sus propias dinámicas, reglas y significados que ordenan la vida cotidiana de quienes la habitan y por supuesto producen formas propias de violencia que no han logrado ser exploradas a detalle (Abramovay & Pain, 2002). En segundo, otra limitación en los estudios sobre la violencia escolar es que el análisis sobre la violencia es reducida a aquella ejercida entre estudiantes (sin distinción por género) lo que es un problema, debido a que la revisión sobre cómo se producen estas agresiones en la escuela, han dejado de lado a otros sujetos y relacionamientos importantes, que aunque no se nombren existen y que aunque no se reconozcan también dinamizan las posiciones de jerarquía y poder dentro la escuela, que se ven reflejadas en por ejemplo, la relación estudiantes-docentes, el trato entre colegas docentes, las interacciones de los acudientes con los docentes, de directivos con estudiantes, de docentes con acudientes, etcétera (Martinez, 2020).

Estas perspectivas reduccionistas sobre la violencia escolar son un obstáculo para adentrarnos a sus particularidades, y contribuyen a normalizar e invisibilizar otros tipos de agresiones que, si bien no son objeto de estudio común en la violencia escolar, aun así, están presentes y generan afectaciones, como la violencia intra-género dirigida de estudiantes-adolescentes-mujeres a sus profesoras. Justamente en lo que sigue presentaré un breve contexto teórico sobre las investigaciones de la violencia intra-género en la escuela en América Latina, con el fin reflexionar sobre las violencias simbólicas, verbales, y gestuales que encontré por parte de las estudiantes mujeres en medio de mi experiencia de práctica pedagógica.

Entiendo por lo vivido, que este repertorio de violencias reproducen dinámicas relaciones de poder y tensiones en el entorno escolar, las cuales tienen implicaciones en la integridad personal de nosotras las maestras, así como afectaciones a nuestro ejercicio docente, por lo

tanto, la importancia de estudiarlas y nombrarlas radica en que puede ser el primer paso para llegar a visibilizarlas en los entornos escolares e incluso transformarlas, aunque tome tiempo, trabajo en colectivo por parte de la comunidad educativa y bastantes conversaciones incómodas.

4.1.3.1 ¿Cómo se está investigando la violencia intra-género entre mujeres en la escuela en América Latina?

Aunque la violencia intra-género entre mujeres es un tipo de violencia que de hecho es más común de lo que pensamos en el mundo escolar, en realidad hay una baja producción académica en América Latina y se presenta una distribución desigual entre países respecto a los trabajos publicados. Los estudios existentes, aunque limitados, presentan enfoques y alcances diversos que permiten bosquejar algunas tendencias regionales.

Los trabajos encontrados se distribuyen de la siguiente forma, en México, cuatro investigaciones clasifican los repertorios y las causas de la violencia intra-género entre las adolescentes. En la primera indagación Mejía (2013) explora las violencias entre chicos y chicas de secundaria como expresiones de la sociabilidad adolescente y de procesos de subjetivación en las que construyen su identidad de género, en dicho proceso respecto a las violencias reproducidas por las estudiantes mujeres, se reconoce el despliegue de una feminidad no convencional, caracterizada por competencia, confrontación física y predominio. En el segundo trabajo hay un examen más sintético de la violencia intra-género en el cual, Rosas-Vargas et al. (2016) identifican los tipos de violencia escolar contra las mujeres de preparatorias al sur de Guanajuato tanto por parte de sus compañeros hombres quienes suelen emplear insultos y empujones, como por parte de sus compañeras quienes tienden a crear rumores sobre sus congéneres para desprestigiarlas ante lxs demás.

En el tercer estudio, Castañeda (2019, p.3) “Analizar cómo se gestan, construyen y expresan las violencias entre las mujeres estudiantes de una escuela secundaria” y cómo éstas se ven influenciadas por el contexto sociocultural del alumnado, además de comprender los significados de la feminidad que emergen en estos escenarios. En el cuarto trabajo sobre violencia intra-genero encontrado Gutiérrez (2021, p.240) “reflexiona sobre rivalidades, el ejercicio de feminidades tóxicas, violencias y misoginia entre mujeres, particularmente en las instituciones de educación superior (IES)” explicando la manera en que, las mujeres somos educadas desde nuestras infancias con múltiples referentes culturales para vernos por medio de

la competencia y la baja empatía, conductas que llegan a reproducirse en los contextos educativos.

Por otro lado, en Colombia hay tres publicaciones sobre la violencia intra-género escolar, la primera y quien abre la conversación sobre esta temática en el país es la investigación de doctorado en psicología de Torres (2006) en la cual, caracteriza este tipo de violencia, al identificar la manera en que el entorno social, barrial, escolar y familiar pueden ser o potenciadores de las agresiones entre mujeres o amortiguadores de la misma, además la autora reconoce la falta de mecanismos en la escuela, que generen reflexiones pertinentes frente a la violencia intra-género en la comunidad educativa.

En la segunda investigación Gómez (2018) tiene como objetivo identificar el aspecto de desarrollo humano que se ve más afectado por las diferentes formas de agresión y violencia entre mujeres estudiantes de básica secundaria de un colegio ubicado en la localidad de Kennedy en la ciudad de Bogotá, para lo cual la autora nombra a la envidia, la rivalidad, el prestigio social y el afecto masculino como las causas más comunes de la violencia entre mujeres en estos entornos.

Frente a la tercera indagación Moreno & Pino (2022) analizan por medio de un estudio de caso con maestras de secundaria en Antioquia, cuál es el lugar asignado a las mujeres profesoras en las relaciones sociales dentro de la escuela, a partir de los estereotipos de género. En sus conclusiones las autoras reconocen que en la escuela actualmente, los estereotipos de género aún no son considerados como una dificultad en la convivencia y además no existen elementos teóricos o analíticos para investigar con rigurosidad las afectaciones que los estereotipos de género generan para las maestras mujeres en el mundo escolar.

En Perú, la publicación de la autora Doris León en 2013, titulada “Feminidades en conflicto y conflictos entre mujeres: Género, transgresión y violencia entre mujeres adolescentes de dos colegios públicos de Lima”, se encarga de explicar cómo surge en la actualidad una nueva feminidad en la adolescencia que propicia conflictos entre mujeres en la escuela y simultáneamente es transgresora de los mandatos de feminidad tradicional a los que estamos habituado a reconocer a los cuerpos feminizados.

El Salvador presenta un trabajo académico realizado por Ortiz (2005), el cual tiene por objetivos “conocer, describir y analizar cómo la participación de las alumnas de educación media en las rivalidades estudiantiles violentas contribuye a formar su identidad como mujer”

(p.21). Para ello se les pregunta a las estudiantes cuál es el significado y la importancia de la rivalidad a la hora de construir su propio autoconcepto como personas y al relacionarse con sus congéneres, ello con el fin de tener un marco de interpretación situado sobre la rivalidad.

Y, por último, Argentina dispone de un trabajo en el que Blázquez (2010) documenta cómo violencia física entre estudiantes mujeres marca los rostros de las mujeres por medio de cortes profundos y cómo estas agresiones, son pormenorizadas y no son atendidas con la seriedad que merecen debido a los imaginarios de feminidad delicada, sobre los que se perciben a las mujeres adolescentes en la escuela.

La heterogeneidad en los enfoques temáticos sumada a la poca cantidad de estudios entorno a la violencia intra-género entre mujeres en la escuela develan que, aunque es una problemática dentro del mundo escolar con un gran potencial de análisis, a su vez por lo poco abordada que ha sido, hay obstáculos para definir, por ejemplo, patrones que permitan comparar los contextos geográficos y culturales en donde se desarrolla la violencia intra-género en la escuela y, qué similitudes o diferencias podrían existir entre sí, para eventualmente dimensionar la complejidad de este fenómeno.

Por ende, es apremiante elaborar investigaciones que tengan como propósito comprender las experiencias, los significados y las subjetividades que se erigen alrededor del ejercicio de la violencia intra-género entre mujeres en la escuela en América Latina. En seguida se detallará a modo de resumen, qué sujetas ejercen la violencia intra-género y cuáles son sus causas, con el fin de comprender, mi experiencia en relación con ella, en la práctica pedagógica de forma específica y situada.

4.1.3.2 ¿Qué sujetas ejercen la violencia intragénero?

Es preciso considerar que las violencias intra-género ejercidas, en este caso, vienen por parte de un sector poblacional específico, que son las estudiantes-adolescentes-mujeres. Como lo afirma Erickson (1968) en Ortiz (2005) la adolescencia de por sí es una etapa compleja, en donde el cuestionamiento por la construcción de la identidad es constante, y gran parte de este sector reconoce como una necesidad primordial, reafirmar sus propias identidades en contraposición a las demás.

Bajo estas circunstancias, y al preguntarnos por la construcción de la feminidad en la adolescencia dentro y fuera de la escuela, lo que encontramos es que resulta común que las

mujeres en esta edad formen su identidad, a partir de reconocer a las mujeres a su alrededor desde la otredad, y para ello emplean estrategias conscientes e inconscientes en las que ejercen la violencia intra-género.

Como lo señala Luna (2021) en Gutiérrez (2023) estos patrones de conducta que priman la subordinación, enemistad o rivalidad entre mujeres, han sido inculcados desde nuestras infancias, por lo que la hostilidad que existe en los relacionamientos entre mujeres en general y por supuesto en la escuela, son normalizados y reforzados como parte de las tácticas que emplea el sistema patriarcal para sostenerse y perpetuarse, y que se basa “en el divide y vencerás”.

Las mujeres somos educadas para ser adversarias entre sí, y empujarnos a competir por la superioridad moral o estética y desde luego por la aprobación masculina, han sido conductas basadas en la premisa misógina que afirma que “el peor enemigo de una mujer es otra mujer”, y con ello primero, predisponernos a creer que todas las mujeres somos “malas” por naturaleza con otras mujeres, y segundo crear una cortina de humo que no nos ha permitido reconocer que en realidad nuestro peor enemigo es la violencia producida por el heteropatriarcado. Esto no es aleatorio, es la muestra de un sistema patriarcal al que le es funcional la violencia intra-género entre mujeres, pues esta misma evita la posibilidad de que surja la solidaridad y la lucha colectiva de nuestra unión como mujeres, por las violencias a las que somos sometidas en nuestras vidas.

La reflexión sobre mi práctica educativa develó que la construcción de las profesoras como sujetas blanco de agresiones misóginas dentro del aula e incluso fuera de ella por parte sus estudiantes mujeres, es una dinámica propia de la formación de la identidad femenina en la adolescencia, que está muy alejada de los estereotipos comunes de la feminidad tradicional que privilegia la sumisión, la delicadeza y la pasividad (León, 2013). La feminidad adolescente según mi experiencia habitando la escuela en el Eduardo Umaña Mendoza, transgrede y quiebra con estos atributos hegemónicos y pasivos de la identidad femenina, y de hecho se reafirma, por medio del ejercicio de diversas violencias entre mujeres en la escuela, y en particular en este escenario, las dirigidas contra las maestras.

Me gustaría aclarar antes de avanzar con los siguientes apartados, que la identidad femenina en la adolescencia está influenciada por actores, prácticas, y discursos en constante transformación y negociación (León, 2013), por lo que no pretendo en este análisis definirla de forma absoluta. De hecho, considero que en cada escenario escolar las maneras de ser mujer y

de relacionarse entre mujeres pueden contener significados y experiencias bastante diversas entre sí y, que dependen del contexto sociocultural sobre el que se desarrolle cada escuela. No obstante, no puedo negar que estas violencias intra-género tienen como uno de sus epicentros a la escuela, y a mi consideración hacen parte de cómo se construye la identidad femenina en la adolescencia.

A pesar, de que dichas violencias son sistemáticas, este no es un tema que en la actualidad sea explorado, dialogado o visibilizado con rigurosidad, lo cual claramente es un problema para las maestras expuestas a estos espacios de hostilidad femenina. Son varios los factores que contribuyen a que se refirme la identidad femenina por medio de las violencias intra-género, distintas autoras coinciden en que estas agresiones ocurren debido a; la influencia del entorno sociocultural, el prestigio dentro del grupo, la aprobación y atención masculina y la necesidad de las adolescentes de salir de los estereotipos de feminidad tradicional que les son impuestos, su respectiva explicación se detalla en la Tabla 1 titulada *causas comunes de la violencia intra-género entre mujeres en la escuela*

Causas comunes de la violencia intra-género entre mujeres en la escuela

Influencia del entorno sociocultural	Prestigio dentro del grupo	Aprobación y atención masculina	Violencia intra-género como forma de emancipación femenina
Las mujeres en una sociedad patriarcal a través de diferentes espacios de socialización en los que refuerza la percepción entre congéneres a partir de la otredad y la rivalidad.	Las mujeres en la escuela se apropian de los repertorios de la violencia intra-género para obtener reconocimiento, poder de influencia e incluso ganar autoridad dentro del grupo.	Ser reconocida o deseada por la mirada masculina en la adolescencia, es una forma de validación para las jóvenes. En muchas ocasiones las estudiantes disputan esta atención, empleando el desprestigio moral y sexual de sus compañeras a través de rumores y burlas que pueden desencadenar violencia física como respuesta.	Al dimensionar la complejidad de la experiencia femenina escolar, la violencia intra-género es ejercida por las estudiantes como una estrategia para revertir los estereotipos de feminidad delicada y salir del rol de sujetas pasivas al que se ven socialmente sometidas. Es un medio para construir y reafirmar su identidad fuera de las expectativas sobre su género.
Dejando de un lado las opresiones que nos unen, y haciendo énfasis en factores que nos separan entre nosotras, como la belleza, la edad, la clase social, el poder y la aprobación masculina,	Un ejemplo ilustrativo es el arquetipo de las chicas populares o “las mean girls”, que producen sus propias reglas, dispositivos de vigilancia y control para definir lo que es aceptable u		

<p>todos estos criterios supravalorados por la cultura machista.</p>	<p>objeto de burla en el espacio escolar.</p>		
--	---	--	--

Nota. Elaboración propia a partir de Gutiérrez (2023), León (2013), Mejía (2013) Castañeda (2019, p.3), Ortiz (2005) y Blázquez (2010).

Si bien es cierto que, estas causas de la violencia intra-género son las más comunes pueden existir otras ancladas a la cultura escolar en las que se reproduzcan, y en efecto en mi experiencia como maestra expuesta en el siguiente apartado, me fue posible identificar otras razones particulares de la violencia entre mujeres, propias de las dinámicas de la convivencia escolar del curso 803 jornada mañana del colegio EUM.

4.2. La incomodidad como propuesta de análisis para la violencia intra-género en el marco de mi experiencia en la práctica educativa

Entonces aprendemos que podemos/debemos entrar enteras al aula; aprendemos que somos frágiles y desde ahí nos dejamos afectar; aprendemos que somos con otras y otras; aprendemos el valor de la honestidad; aprendemos a dejarnos tocar por el conocimiento; aprendemos a mirarnos de otro modo, a preguntar, a habitar la incomodidad; aprendemos que las existencias y los horizontes son mucho más anchos de lo que sabíamos (o creíamos saber); aprendemos a vivir una vida feminista (Grosso et al., 2021, p. 42).

Al retomar mi experiencia en la escuela como maestra me percaté de que, al habitar contextos educativos como mujer, tuve que transitar constantemente escenarios de confrontación, frente a dinámicas de exclusión, expresiones de rechazo y actos para hacerme dudar de mí misma y de lo que sabía cómo profesora. Estos actos me abordaron de manera inesperada y desacomodaron lo que yo había dado por hecho en mi formación docente sobre la violencia

escolar contra las mujeres, por ejemplo, recuerdo que antes de entrar al aula, traté de prepararme “lo mejor posible” para un contexto que muy probablemente sería violento contra una profesora mujer como yo, y en mi imaginario como docente feminista la ecuación siempre fue : hombre = posible violentador, las mujeres nunca aparecieron como posibles violentadoras en el escenario escolar, por lo que fue sorprendente e incómodo para mí, que de hecho en más de la mitad de las clases que dicté, quienes me hicieron sentir cohibida, minimizada e irrespetada principalmente fueron ellas. En especial por tres estudiantes que, aunque suenan como un número reducido, aún resuenan en mi cabeza recuerdos no muy agradables que me hicieron pasar en el aula.

Así la escuela para mí se tornó en un escenario de hostilidad sistemática que quebró de forma abrupta mis imaginarios binarios de la violencia contra las mujeres en la escuela, y me demostró que en este contexto no todo es blanco o negro, o en mi caso que no siempre los estudiantes hombres son los posibles y únicos agresores. Las estudiantes mujeres también tienen la agencia de serlo.

Pero incluso no sólo encontré violencia y la hostilidad en los relacionamientos femeninos en la escuela entre las estudiantes, sin generalizar, los hallé en otros lugares de la comunidad educativa, ya que pude conocer algunas otras circunstancias que se habían presentado con anterioridad, en la escuela en la que hice la práctica, por ejemplo, el caso de dos ex profesoras que llegaron a tener una pelea física -cerca de las instalaciones del colegio- debido a que se relacionaban afectivamente con un estudiante menor de edad de la institución. Otro episodio inquietante del que tuve conocimiento, es que debido a relacionamientos indebidos de un profesor hombre con una alumna menor de edad, el colegio tomó medidas comunicándose con la acudiente de la estudiante para hacerle saber de esta situación, y ella les respondió que no molestaran al profesor quien era muy amable con su hija, allí entendí que la violencia escolar es mucho más dinámica de lo que podríamos pensar y que no sólo tiene como sus agentes a los estudiantes o profesores hombres -que son de quien más escuchamos casos-, también las estudiantes, las profesoras y las acudientes mujeres son cómplices o participes directas de estas opresiones y no por ello son acciones menos graves o importantes, ya que terminan perpetuando injusticias en el ámbito escolar.

Todos esos matices sorprendidos existentes en los relacionamientos entre mujeres dentro de la escuela frente a la violencia patriarcal sembraron en mí muchas dudas e incertidumbres a las que no sabía cómo responder, y ni siquiera en su momento supe cómo tramitarlas, pero puedo

decir que, la manera que hallé para hacerlo fue reflexionar sobre mis vivencias en la práctica pedagógica en colectivo, con mis colegas y mis profesores. Además, también fue importante para mí, acuerparme con otras maestras que se hubiesen sentido vulnerables e incómodas en su quehacer docente al igual que yo. Sin embargo, para llegar a tal punto tuve que re-construir en mi cabeza muchas de las experiencias en el aula una y otra vez, con el propósito de comprender y explorar a través de mi incomodidad, tanto el significado estructural y político de estas manifestaciones de violencia contra las maestras mujeres en la escuela, así como las alternativas que podemos emprender para subvertirlas. A continuación, pretendo hacer un recorrido por mis vivencias en el marco de la práctica educativa, y brindar algunas lecturas frente a la violencia intra-género que viví y cómo responder a ella al apropiarnos de una contra-pedagogía radical pensada para la escuela actual.

4.2 Enfrentarse a una cultura escolar atravesada por la normalización de la crueldad contra las maestras mujeres, reflexiones incómodas desde las Contra-pedagogías de la crueldad

La intelectual feminista Rita Segato (2018) formula una alternativa ante la normalización de la crueldad patriarcal en nuestra sociedad: la oportunidad de desaprenderla por medio de una contra-pedagogía de la crueldad, que no son más que un conjunto de pedagogías afectivas que propician la unión y el fortalecimiento de los vínculos comunitarios por medio de la empatía, permitiendo vislumbrar otras formas de relacionarnos entre sí, diferentes a las dictadas por el mandato de la masculinidad.

En este trabajo los planteamientos de Segato, que abogan por desaprender la violencia patriarcal, son centrales desde el primer hasta el cuarto capítulo. No obstante, debo reconocer que fue una ruptura pedagógica para mí, leer desde la teoría a las contra-pedagogías y después aterrizarlas a la práctica en el aula. No cabe duda de que Segato genera aportes fundamentales respecto a cómo resistir a la violencia patriarcal en la actualidad, y si bien es cierto que sus reflexiones están permeadas por “lo pedagógico”, a pesar de ello, las contra-pedagogías no son una propuesta teórica que partan desde el escenario escolar -y no tienen por qué serlo-. Pero debido a ello, no existen por el momento muchos antecedentes sistematizados en los que las contra-pedagogías hayan sido llevadas a la escuela, por lo que considero que es importante dejar registrados en este texto, algunos de los aprendizajes y retos que tuve como maestra al llevar las contra-pedagogías de la crueldad a un aula en la que irónicamente muchas veces experimenté situaciones marcadas por una crueldad dirigida hacia mí por parte de mis estudiantes.

En este sentido la ruta de sistematización que propongo, abordará cuatro escenarios de análisis relacionados con mi experiencia en el colegio EUM en relación a la violencia intra-género centrados en; problematizar los modos de enunciación frente a las maestras mujeres y el lugar social que se marca con ellos, cuestionar los tipos de feminidades que emergen en este contexto escolar del EUM, reflexionar sobre la importancia de la incomodidad cuando es reconocida a nivel colectivo, y visibilizar lo complejo que puede ser presenciar agresiones misóginas de colegas en el contexto escolar.

En un inicio cuando realicé la propuesta pedagógica, me propuse, como objetivo formativo, potenciar las sensibilidades de lxs estudiantes del curso 803 del Colegio EUM, frente a la violencia patriarcal contra las mujeres en los contextos neoextractivistas de El Cerrejón, en la Guajira, El Proyecto Agua Zarca en Honduras, y la extracción y producción de petróleo en Barrancabermeja, Santander.

Cuando hice el planteamiento de este proyecto pensé que mis únicos obstáculos estarían relacionados inicialmente con la comprensión de algunos conceptos que podrían ser nuevos para lxs estudiantes, y aunque no puedo negar que se presentaron algunos casos en los que fue difícil hacerme entender al enseñar estudios de caso neoextractivistas, con enfoque de género, en realidad mi mayor dificultad estuvo relacionada con el tipo de trato que llegué a recibir por parte de mis estudiantes, los cuales serán descritos y reflexionados a continuación.

4.2.1 Las formas de nombrar a las maestras

Al retomar mis diarios de campo puedo percibir que al principio no le había prestado atención a la forma en la que cada grupo dentro del salón se dirigía a mí, ya que no les conocía lo suficientemente bien como para identificar tratos diferenciados. Sin embargo, bastó un par de sesiones para que percibiera que mi presencia en el aula causaba cierto rechazo, en especial por parte de cuatro estudiantes mujeres. Este rechazo empecé a notarlo porque al inicio de las clases las estudiantes siempre se dirigían hasta donde estábamos con el profesor Douglas –que acompañó mi práctica–, y ellas actuaban como si yo no existiera. Era un contraste muy marcado porque con su profesor ellas eran cordiales y amables, y lo recibían con mucho cariño todas las mañanas, pero a mí no me dirigían la palabra y tuvo que pasar mucho tiempo para que llegaran a saludarme, un gesto que es de cordialidad básica pero que yo no recibía de su parte.

Aunque al principio llegué a comentar estas actitudes, con mi director de práctica, el profesor Byron, en realidad no le dimos mucha importancia porque al ser practicante y llegar a remplazar

momentáneamente a su profesor de ciencias sociales, pudo haber sido un cambio abrupto que no es asimilado muchas veces de la mejor forma, e inclusive llegar a ser reconocida como la profe, con algunxs estudiantes iba a tomarme tiempo y era un hecho que tanto mi director como yo sabíamos.

Con los días detecté que las actitudes de rechazo se fueron intensificando cada vez más en mi presencia, de hecho, puedo recordar que una de estas cuatro estudiantes que ya mencioné, no me decía profe, ni me decía por mi nombre. Para ella yo era “esta”, y me lo hizo saber una estudiante cuando en una clase entró al salón y me miró de forma despectiva diciéndole sus compañeras “ay no ¿esta otra vez está aquí?”. Pero eso no fue todo, ya que un tiempo después, justo esa misma mañana al disponerme a organizar a lxs estudiantes para la clase del día, al ver que este grupo -a las que mi presencia les causaba malestar-, aún no habían sacado el cuaderno, les dije que por favor se prepararan para trabajar. En ese momento una de ellas -la que se había quejado con sus amigas de que yo estaba allí de nuevo- al mirarme puso los ojos en blanco, y al sacar su cuaderno lo tiró a la mesa con bastante fuerza, cuando yo me encontraba al frente suyo. En ese instante por más que quisiera pasarlo por alto, tuve que reconocer que algo en el salón de clases no andaba bien, y llegó a mi memoria una advertencia inicial hecha por el profesor Douglas cuando yo me encontraba haciendo la caracterización del curso. El profe que acompañó mi práctica me comentó en su momento, que había un grupo de estudiantes, sí, el mismo al que me refiero unos párrafos atrás, que tenían problemas convivenciales para reconocer la legitimidad y autoridad del docente en general y que de hecho solían ser especialmente hostiles con las profesoras mujeres, según las quejas que como director de grupo había recibido.

Esto lo pude comprobar con mi propia experiencia siendo su maestra, ya que no sólo para estas estudiantes yo era nombrada como “esta”, a pesar de que en varias ocasiones exigí respeto para la forma en la cual me llamaban y puntualicé que sólo me sentía cómoda si me decían “profe” o por mi nombre, para aquellas estudiantes principalmente y algunos otros alumnos cercanos a ellas empecé a ser reconocida como “la niña”, “la muchachita” y “la vecina”, apodos que después de decirlos en tono de burla venían risas detrás, y más aún si en mi cara se notaba que no me gustaba que me llamaran así.

Pero como maestra en la práctica yo, no sólo fui “esta”, “la niña”, “la muchachita” “la vecina”. El golpe más bajo frente cómo me nombraron lo escuché algunas sesiones después. Recuerdo, que entró al salón un estudiante, era alguien de noveno, ni siquiera era del curso al que yo le

daba clase. Él llegó riéndose, yo claramente no lo conocía, y sin saludarme siquiera me preguntó entre risas ¿es cierto que usted es la novia del profe Douglas? En ese momento le aclaré que eso no era cierto, le exigí que me respetara porque ese era un rumor con implicaciones muy graves para el profesor y para mí, pues justo en días anteriores el profesor de matemáticas del colegio había sido denunciado públicamente por abusar de algunas de sus estudiantes. Cuando el alumno salió del salón, yo también quería salir de ahí, sentí una punzada en el pecho y ganas de llorar, porque para mis estudiantes yo no estaba a punto de ser licenciada en ciencias sociales oficialmente, ni iba a enseñarles, ni era la practicante. Yo estaba ahí para ser la novia de su profesor hombre, y mi existencia en ese lugar se debía a él. En ese episodio sentí la verdadera incomodidad, que se somatizó en un nudo en mi garganta porque, aunque tuve que enojarme y exigir que no me involucraran sentimentalmente con el profesor que acompañaba mi práctica, y de igual forma y pese que el profesor Douglas puso un límite sobre la situación, yo pude ver como muchas de ellas continuaban riéndose de la situación, como si disfrutaran de verme expuesta, frustrada y vulnerable.

Al volver a dicha experiencia no puedo evitar pensar en la frase de la feminista Marcela Lagarde (2012) cuando habla de la misoginia interiorizada, en la que postula que existe la idea arraigada en esta sociedad patriarcal de que “ninguna es mujer por sí misma”, un pensamiento que yo considero estaba muy presente en la cabeza de mis estudiantes al esparcir ese rumor. Cuando me empezaron a reconocer como la novia del profesor Douglas, me sentí muy incómoda y en el fondo considero que fue porque entendí que, para ellas, mi existencia en el aula necesitaba ser validada por parte de una figura masculina, como si yo fuera un adorno en la clase, y no valiera por mí misma, a pesar de que yo en ese momento dirigía las sesiones.

En la escuela las figuras masculinas, son una figura de poder y de hecho se encuentran muy presentes en las violencias intra-género, no sólo por reclamar su atención entre mujeres, como se señaló en apartados anteriores, sino en este caso son los sujetos a partir de los cuales se produce, el reconocimiento de la existencia y validez de las figuras femeninas en la escuela, es decir, las maestras en este caso somos vistas en la escuela a partir de nuestros vínculos con los hombres.

Lo que es muy problemático porque se desdibuja nuestra identidad de maestras mujeres, y nos reducen a ser el complemento de lo masculino. Como si no tuviéramos algo más que ofrecer en el aula, como seres humanos o profesionales del saber pedagógico, más que ser la compañía romántica de nuestros colegas. Por otro lado, estar expuesta constantemente a escuchar formas

de nombrarme desde el chisme, la burla y la inferioridad, por parte de las estudiantes, me hizo pensar en el acto performático de la violencia escolar, en especial porque tales formas de nombrarme eran usualmente dichos en voz alta y en tono despectivo, como una suerte de recordatorio público, para recalcar que mi presencia en el aula a pesar de que soy la profesora, está sujeta a las prácticas y rituales de las estructuras de dominación propias de la escuela.

En este caso, el uso del lenguaje para configurar las relaciones de poder en aula fue una estrategia sistemática, teniendo en cuenta que, para las estudiantes, las palabras son instrumentos de subordinación, que les facilitan reafirmar su posición de poder sobre las otras por medio de sobrenombres despectivos, en este caso yo fui ese otro cuerpo feminizado sobre el que ratificaron su dominio (Thompson, 1984 en Flores, 2005). En tal sentido las estudiantes cuando me nombran para hacerme sentir inferior no es simplemente un “nombrar por nombrar”, esas maneras que construyeron en el aula para referirse a mí, están atravesadas por las representaciones de lo femenino que tienen interiorizadas las adolescentes, por lo que no sólo me estaban dando un nombre, con ello me estaban dando también un lugar social a ocupar como profesora mujer en el aula marcado por la otredad y las jerarquías de los géneros presentes en este contexto escolar.

Por otro lado, una violencia adicional referente al lenguaje y que es bastante recurrente dentro del espectro de las violencias intra-género y de la que como profe fui víctima, es el chisme. Aunque no es tomado como una agresión real y es muy normalizado en especial cuando viene de parte de las mujeres, en realidad este es una forma de control moral que castiga a las mujeres ante la opinión pública, desprestigiando su nombre, tachando sus actos como buenos o malos, y produciendo sanciones sociales por medio de la burla (Chávez, et al. 2007). Por no decir que, aunque los chismes sean tomados con mucha ligereza, estamos en una época de aceptación del punitivismo, propiciado por la cultura de la cancelación, y en este sentido los chismes pueden generar consecuencias bastante graves a nivel emocional/mental, laboral e incluso legal. Vale la pena revisar no sólo de qué forma se nos daña moralmente a las maestras sino cómo nuestro lugar en la escuela puede ser puesto en duda con mucha facilidad, más aún, teniendo en cuenta que dentro de las violencias intra-género, de lo que más se habla para dañar a las mujeres es sobre su reputación moral en relación con su vida afectiva/sexual.

Al tener en cuenta las violencias anteriormente descritas identifiqué que la violencia intra-género entre mujeres en la escuela no es para nada fácil de problematizar o denunciar siendo profesora, en especial porque es un tipo de violencia que tiende a ser expresada en la mayoría

de los casos de forma simbólica, verbal, relacional o gestual y en pocos casos- eso sí dependiendo del contexto- llega a materializarse físicamente (Mejía, 2013).

Esto hace que primero, sea muy difícil reconocerse como maestra violentada, en especial porque que a las mujeres se nos ha educado creyendo que, si la violencia no es explícita, como para probarla a las instituciones, no es válida, o no vale la pena denunciar porque no tenemos evidencia suficiente para que nos crean. Y segundo, constatar este tipo de violencias en el entorno educativo, es aún más complejo de hacer, porque la violencia simbólica escolar tiene una efectividad mayor que otros tipos de violencia, debido a que se ejecuta en la cotidianidad de sus agentes sin que estos la identifiquen como tal, en muchas ocasiones, se ejerce y se sufre de manera desapercibida (Di Leo, 2008) lo que quiere decir que, es probable que muchas maestras sean violentadas y se crea que esto es lo normal al habitar la escuela.

Cuesta mucho identificar con la seriedad requerida, una violencia que no salta a primera vista, porque suele ser pormenorizada y como vimos, aún más, si viene por parte de sujetas a las que no les atribuimos con facilidad comportamientos agresivos, como las estudiantes-mujeres-adolescentes. Considero que al haber estado en este lugar, pensar en hacer denuncias, levantar algún tipo de proceso al respecto para reparar lo ocurrido, así como solicitar garantías por parte de las instituciones escolares en los casos de violencia intra-género es demasiado complejo, porque los protocolos que existen están enfocados en proteger y responder ante situaciones de agresiones al estudiantado, los protocolos de violencias contra las maestras no han sido una preocupación ni han llegado a materializarse, a pesar de que realizamos nuestra labor con una exposición constante a la violencia .

Hablo de protocolos porque las formas de tramitar las violencias en la escuela pasan por este tipo de procesos burocráticos, y aunque soy consciente de que de nada sirve un protocolo creado desde las instituciones, que no funcione al aplicarlo en la vida real, incluso con eso, tal ha sido el nivel de descuido e invisibilización de las violencias contra las maestras que ni siquiera tenemos asegurado un reconocimiento básico por parte de la institucionalidad ante las violencias que sufrimos todos los días. Y el camino es aún más truncado si hablamos de las violencias intra-género, que muchas veces en lugar de ser tomadas en serio por los impactos mentales y emocionales que provocan en las maestras, suelen ser denominadas coloquialmente como “líos de faldas”, por lo que vale la pena colocar sobre la mesa qué garantías de cuidado existen para las maestras en la escuela actual bajo estos contextos.

4.2.2 Problematizar las feminidades en la escuela desde las contra-pedagogías de la crueldad

En medio de mi práctica varios estudiantes llegaron a reflexiones valiosas sobre el lugar de las mujeres en contextos neoextractivistas, reconociendo cómo funcionan y se agudizan los roles de género en estos espacios, además de construir análisis empáticos frente a las sobre cargas de trabajo del cuidado no remunerado e incluso ante episodios de violencia sexual. Esto me parece importante decirlo porque no puedo generalizar al grupo del que fui maestra a partir del comportamiento de determinadas estudiantes de las que hablo en este trabajo.

Pero, así como me encontré con planteamientos empáticos ante la violencia patriarcal que atraviesa los procesos extractivos, he de decir que me encontré a su vez, con esos “no lugares” en la escuela en los que el análisis de la violencia patriarcal neoextractivista quedó en la indiferencia, al observar que, en especial el grupo de estudiantes que me confrontaba, entregaba continuamente sus actividades en blanco, se salían de mi clase seguido y cuando se quedaban en el salón realizaban acciones para invalidarme.

Recuerdo varios gestos que iban enfocados a minimizarme, como por ejemplo el hecho de que ellas siempre solían sentarse dándome la espalda, cuando yo había acordado con el curso que esto no estaba permitido. En otra ocasión yo les había dejado una actividad en clase frente al tema que estábamos viendo, y cuando me acerqué a su mesa ellas empezaron a reírse mucho, una de ellas me mostró que estaban jugando stop en su cuaderno y me preguntó ¿nos da una palabra para el juego? A lo que las demás me voltearon a ver y continuaron riéndose aún más fuerte. Incluso recuerdo que en otra ocasión yo solicité que se apagaran las luces del salón para que lográramos ver un video, y cuando lo reproduce una de las estudiantes de esa mesa prendió la linterna de su celular, para alumbrar lo que estaba haciendo con su cuaderno, yo sólo me quedé observándola y pensando en que ese eran uno de sus esfuerzos por irrumpir en mi clase y para hacerme enojar seguramente.

Inclusive estas estudiantes, admitían en mi cara que cuando yo daba la clase, preferían negar mi existencia en el aula como docente, esto último lo tengo bastante presente, al recordar que, cuando una de estas estudiantes me entregó su ejercicio en clase, al preguntarme si le quedó bien yo respondí que no, dado que no había realizado la actividad bajo los parámetros indicados y al comunicárselo, ella se alteró bastante conmigo, preguntándome de forma brusca el por qué. Al tratar de explicarle la razón por la que había quedado mal hecho su ejercicio, ella me interrumpió, diciéndome que no había seguido las indicaciones porque en sus palabras “no la

ví, no la escuché, no presté atención”, en un tono sarcástico y burlón, frente a lo cual yo le dije que esa no era una manera adecuada de responder, a lo que subió su tono de voz y prosiguió a seguirme interrumpiendo, como si estuviera en una pelea por tener la razón. Al final me cansé y le comenté que yo no creía que ella tuviera esa clase de trato o forma de hablar, por ejemplo, con el profesor Douglas, pero que en cambio conmigo sí lo hacía, ella siguió colocando su voz por encima de la mía -aunque yo no estaba gritando- y el profe, que en ese momento estaba a mi lado le solicitó que volviera a su puesto y esa fue la única manera de apaciguar sus ánimos de confrontación.

Dentro de este repertorio de experiencias, hubo en especial una ocasión en la que me sentí desacreditada en el aula, todo empezó porque estaba enseñando la introducción hacia la categoría de tareas del cuidado no remunerado, y este grupo de estudiantes como solía pasar me dieron la espalda cuando estaba explicando. Al referirme a las estadísticas de esta actividad y decirles a lxs estudiantes que estas son realizadas en su mayoría por mujeres, ellas en particular, pusieron sus ojos en blanco y empezaron a reírse, lo pude notar porque justo su mesa estaba en frente de mí y por la distribución de las sillas algunas quedaban de frente dándome la cara. De inmediato me percaté que estaban hablando entre dientes y riéndose mucho, e incluso alcancé a escucharlas decir, que las estadísticas que había presentado eran mentira. A lo cual yo les pregunté si todo estaba bien y si estaban entendiendo, ellas simplemente me respondieron “que no me metiera, que estaban teniendo una conversación entre ellas” y acto seguido, me hicieron un gesto con la mano para que me retirara.

Al respecto de estas situaciones, me gustaría decir que como profe en formación yo estoy de acuerdo con que mis estudiantes tengan preguntas ante mi ejercicio docente, a que duden de las fuentes que yo les presento y a que no siempre tengan que estar de acuerdo conmigo, las posturas diversas sobre el conocimiento son bastante comunes en el aula. Sin embargo, por cómo pude percibir estos hechos en su momento, considero que más que desencuentros pedagógicos o metodológicos con fundamento, en realidad estos fueron actos sistemáticos para demostrarme a través de diferentes hechos, que ellas tenían agencia para lograr incomodarme en el aula, e incluso podría decir, para hacerme saber que ese no es mi lugar, o que por lo menos ellas no querían que lo fuera. En este punto ya me sentía bastante desgastada y sólo el pensar que debía ir a dar clases en mi práctica me aburría, y me causaba frustración porque yo sabía que eso implicaría estar en conflicto con determinadas estudiantes, que me sentiría mal, que no

podía hacer nada al respecto, y que, aun así, si yo estuviera en la capacidad de hacer algo ante esas respuestas agresivas, honestamente ni siquiera sabría qué hacer.

Al respecto, mi reflexión pedagógica sobre la violencia intra-género ejercida desde las estudiantes-mujeres-adolescentes en este caso contra mi persona, me deja claro que, pese a que múltiples investigaciones educativas, recalquen casi de forma exclusiva que lxs profesorxs reproducimos las normas de género en la escuela, (Stanworth, 1981 en Flores, 2005). -cosa que es cierta- lxs estudiantes no son una tabula rasa ante los mandatos de género en esta sociedad heteropatriacal.

Ellxs también ponen las reglas de juego sobre los significados que le otorgan a ser mujer o ser hombre y cómo relacionarse con el género opuesto o con sus congéneres y las materializan en la escuela. En este caso los arreglos de género en el curso del que fui docente en mi práctica están marcados por la violencia intra-género entre mujeres, al menos de estudiantes hacia profesoras. Este hecho en definitiva colocó en tensión mi lugar de enunciación pedagógica frente a las contra-pedagogías de la crueldad, pues ¿cómo elaborar pedagogías afectivas, que forjan el vínculo y la empatía, si mis propias estudiantes son deliberadamente crueles conmigo? ¿de qué manera potenciar las sensibilidades de mis estudiantes es posible si yo misma tengo que anular las mías, para poder continuar dando la clase como si nada, a pesar de aguantar de frente las expresiones gestuales de fastidio, los tratos como si yo no supiera de lo que estoy hablando, y de que se burlen de lo que digo? ¿qué sentido tiene enseñar desde apuestas que reflexionen sobre las injusticias contra las mujeres, cuando en el aula al parecer hay un currículo oculto en el que es normal ser más hostiles con las docentes mujeres, infantilizarlas y excluirlas sin justificación alguna? Mi punto no es afirmar que las contra-pedagogías de la crueldad no tienen validez en este tipo de escuela, de hecho, después de esta experiencia considero que es urgente que las llevemos al entorno escolar cada vez más. Sin embargo, es un ejercicio abrumador emocionalmente hablando, bajo un contexto como el detallado anteriormente, debido a que es difícil cargar con las tensiones y rupturas entre lo que enseño y el ambiente de la cultura escolar en el que estoy, cuando parece que son opuestos. En muchas ocasiones si no tenemos garantías para un espacio laboral libre de violencias, querer enseñar desde una apuesta pedagógica transformadora, se convierte en una situación desgastante, dolorosa e incluso desesperanzadora para nosotras las maestras. En especial porque sabemos que no existen herramientas o mecanismos de cuidado para nuestra salud mental en estos escenarios. Y además por lo injusto que es, que, aunque se sabe cómo rumor de pasillo que las

estudiantes son violentas en especial con sus docentes mujeres, no se haga nada ante este tipo de agresiones.

Las problemáticas descritas permiten comprender que la implementación de proyectos inspirados en las contra-pedagogías de la crueldad exige no solo cuestionar las violencias ejercidas históricamente por el mandato de masculinidad, sino también analizar aquellas que circulan entre las propias estudiantes. La violencia intra-género en la escuela no constituye un fenómeno aislado ni meramente interpersonal, sino que funciona como un dispositivo de regulación de la feminidad adolescente, mediante el cual se sancionan desviaciones respecto a los mandatos corporales, afectivos y sexuales socialmente impuestos.

Ser maestra de estudiantes-mujeres-adolescentes implica entonces reconocer que la exposición a violencias misóginas no proviene exclusivamente de sujetos masculinos, sino que también se manifiesta en dinámicas horizontales que reproducen jerarquías internas. En estos escenarios, la competencia por reconocimiento, deseabilidad y pertenencia se convierte en un mecanismo de disciplinamiento simbólico, donde la rivalidad sustituye la solidaridad y la sororidad se debilita.

En este sentido, las violencias intra-género pueden comprenderse como una forma diferenciada de pedagogía de la crueldad: no en los términos bélicos o espectacularizados del mandato de masculinidad que analiza Segato, sino como prácticas sutiles de exclusión, burla, hostilidad y normalización del trato insensible entre congéneres. Estas dinámicas contribuyen a la fragmentación del vínculo entre mujeres y, por tanto, fortalecen indirectamente el orden patriarcal al impedir la construcción de alianzas solidarias.

Por ello, una formación política orientada a desmontar los lentes de competencia, otredad y rivalidad no constituye un añadido opcional, sino una condición estructural para reconfigurar las formas de relación en la escuela contemporánea. Replantear el mandato patriarcal implica no solo cuestionar la masculinidad hegemónica y su disposición histórica hacia la guerra y la baja empatía, sino también analizar críticamente cómo la feminidad adolescente puede verse interpelada por lógicas de jerarquización y crueldad que, aunque no equivalentes en escala ni en impacto, participan en la reproducción del régimen de género. Aunque Rita Segato es una académica y profesora universitaria y por ende no existen en sus planteamientos propuestas reflexivas específicamente para la escuela de la que hablo en este trabajo, desde su discusión teórica, yo como maestra en formación rescato y reformulo su análisis con el fin, de que comprendamos que nuestros problemas en la sociedad en relación con las violencias contra las

mujeres no sólo están mediados por la exclusivamente por la masculinidad hegemónica. Este trabajo evidencia que la feminidad adolescente en la escuela también puede ser compleja, y de hecho logra generar jerarquías de opresión con entre congéneres mujeres, en las que en este caso como maestras terminamos afectadas por agresiones, que sistemáticamente quedan sumergidas en la cotidianidad escolar y en parte en la impunidad.

Por lo tanto, cuestionar ese mandato que impone lo que significa ser mujer y cómo relacionarnos entre mujeres en la escuela, es una tarea pendiente si queremos un escenario educativo más justo y coherente con las contra-pedagogías de la crueldad, pues ¿de qué sirve enseñar de forma crítica sobre la violencia patriarcal, si quien enseña sobre esta problemática está expuesta a una escuela que ha normalizado la reproducción de violencias contra las mujeres? Así mismo, la reflexión pedagógica no puede ser estática e inmutable, aunque sea complejo debe generar inquietudes y reflexiones sobre cómo estamos entendiendo en la escuela las relaciones de poder cambiantes alrededor del género. Desde mi perspectiva esta puede ser una posibilidad para que la escuela no sólo sea el lugar de reproducción de las opresiones y reglas de la masculinidad y feminidad hegemónica, sino que también -aunque no sea fácil-, la escuela pueda ser uno de los epicentros de la transformación de los imaginarios tradicionales de pensar y relacionarnos a partir del género.

4.3 Cuando la incomodidad es reconocida colectivamente, es poderosa

¿Qué silencios se atreve a escuchar la escuela? ¿Cuáles son los silencios que propicia como necesarios, como esperables? ¿Qué silencios tolera la escuela, cuando la tolerancia es la pasión de los inquisidores?, como canta Silvio Rodríguez. ¿Cuándo tolerar me convierte en la regla que separa lo correcto de lo inaceptable? ¿Qué silencios comprende la escuela cuando se anima a desandar las normalidades de la gramática escolar? ¿Qué cosas se pierde la escuela de saber por no escuchar algunos silencios? (Groso et al., 2021 p.68).

Dado que la práctica educativa no se limita únicamente al momento concreto de enseñanza en el aula y comprendiendo que ésta dialoga e interactúa con los sentidos de mundo y conductas de quienes conforman la comunidad educativa, es posible comprender que ser maestrxs es una relación social colmada de tensiones, y aunque por tal razón reflexionar críticamente sobre este

tipo de experiencias puede resultar complejo, es necesario hacerlo si queremos reconocer el dinamismo, las rupturas y problemáticas que atraviesan la escuela en la actualidad (Parga, 2008 en Moreno y Pino, 2022).

Con el propósito de indagar sobre mi experiencia en esta relación social como maestra en el marco de mi práctica pedagógica en el colegio EUM , en este apartado pretendo leer mis vivencias habitando la incomodidad en la escuela a través de primero, cuatro conversaciones que tuve con docentes de dicha institución educativa y un par de conversaciones con una colega que trabaja en otro colegio, en las cuales compartimos diálogos muy interesantes sobre los tratos que como mujeres profesoras hemos recibimos en la escuela. Y segundo, un espacio de escucha con mis estudiantes en el que tuve la oportunidad de estar presente, cuando se encontraban fuera del aula y que terminó por brindarme elementos analíticos para puntualizar los tipos de violencia intra-género que persisten en la escuela.

En estos dos escenarios comprendí por un lado, que el diálogo entre colegas docentes es fundamental para repensar la escuela que habitamos como maestras y qué tantas garantías tenemos o requerimos para ejercer nuestro quehacer docente de manera digna y libre de violencias, y por otro que aunque pueda ser incómodo escuchar lo que tienen por decir nuestras estudiantes sobre nosotras las profesoras, es necesario, de lo contrario ¿cómo apostarle a la transformación de las subjetividades frente a los relacionamientos femeninos si no sabemos cuáles son las percepciones sobre lo femenino en la escuela que queremos cambiar?

4.3.1 La incomodidad colectiva es poderosa, pero dolorosa: Los retos frente a la violencia intra-género escolar para las maestras

Admitir que estaba pasando por un escenario de hostilidad en el aula propiciado por las estudiantes-adolescentes-mujeres de mi grupo, para mí, fue muy importante porque contribuyó a cambiar la forma en la que percibía y reflexionaba sobre la realidad de la violencia escolar, y me demostró que esta puede estar marcada por una gran diversidad de matices que en muchas ocasiones son invisibles dentro y fuera de las instituciones educativas. A pesar de ello, y como ya lo mencioné en el apartado anterior, para mí no fue una situación fácil de reconocer en un principio, tuvieron que pasar varias clases, y unas cuantas conversaciones con mis colegas para percatarme de lo que estaba atravesando en el aula en clave reflexiva.

Recuerdo que uno de esos momentos valiosos para mí, los tuve gracias a que el profesor Douglas amablemente me invitaba a los desayunos que tenía con sus compañexs de trabajo

luego de la primera clase, en uno de estos encuentros estábamos con dos profesoras, y una de ellas me preguntó cómo me estaba yendo en mis prácticas con octavo a lo que yo respondí que bien, aunque sentía que había algunas estudiantes que tenían expresiones de agresividad conmigo. Al respecto una de las profesoras, que ya había tenido clase con mi grupo en otra oportunidad, me dijo que esa era una conducta habitual por parte de ese grupo de estudiantes, sobre todo el que la vieran de manera despectiva. En tal momento ya tenía referenciado lo que me había contado el profesor Douglas, su director de grupo, quien me expresó que las estudiantes tenían comportamientos de confrontación especialmente con sus profesoras mujeres.

A medida que charlamos sobre este tema en el desayuno, las profesoras comentaron que estas alumnas con los profesores hombres no tenían esta actitud tan marcada y expresaron “por ejemplo, con Douglas no son así”. Después de esta conversación me fue posible entender, que aquellas situaciones en las que mis estudiantes tenían actitudes de rechazo hacia mí por medio de la burla, el chisme, las malas miradas, y negando lo que yo sabía cómo profe, no eran al azar, sino que por el contrario estas fueron conductas sistemáticas, no sólo conmigo sino con otras maestras. Lo que no pude haber identificado sin esos encuentros y charlas con otras profes de ahí, la importancia del diálogo entre colegas docentes, ya que por medio de estas conversaciones colectivas la voz de lxs profesorxs es escuchada y apreciada en clave reflexiva y transformadora, frente a los problemas y significados que contiene la práctica educativa (Figueroa, 2024),

Otro ejemplo de ello es que al sentirme tan recargada frente a lo que sucedía en mi práctica empecé a exteriorizarlo con una amiga bastante cercana que ya se encontraba trabajando, para quien al principio fue muy difícil reconocer la existencia de las violencias intra-género entre mujeres. Cuando hablaba con ella me comentaba que este tipo de ataques desde las estudiantes, le parecían muy extraños e inclusive llegó a decirme que quizá me estaba tomando muy personal lo que acontecía en el aula. Con el pasar del tiempo, y al mantenerla al tanto de lo que pasaba en la escuela, su posicionamiento era cada vez más empático para conmigo, y más abierto a reconocer que la violencia escolar entre mujeres producida por mujeres, no sólo tenía sentido sino que, era un escenario posible, e incluso hubo una ocasión en la que me confesó, que le ocurrió algo en el colegio en el que trabajaba y que lo interpretó como una expresión de misoginia interiorizada por parte de sus alumnas contra sus maestras.

En aquella institución donde trabajaba mi amiga habían hecho una evaluación anónima, por medio de papелitos en los que lxs estudiantes con el fin de calificar a lxs profesores, debían escribir qué pensaban acerca de su desempeño en el aula y cómo se sentían frente al trato que les daban. Irónicamente esta revisión de conducta se generó porque se sospechaba de atenciones y preferencias indebidas por parte de un docente hombre a sus estudiantes mujeres, y para sorpresa de lxs docentes en las respuestas que dieron las alumnas no salió ningún comentario sobre este profesor, en cambio salieron a relucir quejas de este tipo: “No me gusta que la profesora me regaña por usar maquillaje, seguro lo hace porque ella es vieja y fea y me tiene envidia”. A mi amiga la desconcertó este tipo de comentarios, en especial porque más que encontrar denuncias de tratos abusivos, se toparon con críticas al físico de las profesoras mujeres. Desde ese momento, con mi colega tuvimos muchas otras conversaciones en las que podíamos identificar ciertas dinámicas en el aula propiciadas por nuestras estudiantes mujeres que nos afectaban como maestras.

A pesar de que mi amiga no trabajaba en el mismo colegio en que yo estaba haciendo mi práctica, sino incluso en uno privado, de contexto socioeconómico muy diferente, su relato me pareció fundamental para reconocer a la violencia intra-género desde estudiantes-adolescentes-mujeres contra sus maestras, como actos crueles, mucho más comunes de lo que pensamos. Lo crucial en mi experiencia para poder reconocerlos y extraerlos de la cotidianidad en el colegio, y luego identificar sus causas estructurales, tipificación y sistematicidad a nivel colectivo, fue reflexionarlos a través del diálogo con otras colegas que pasaron por escenarios similares a los míos. Esto teniendo de por medio un gran obstáculo, y es que admitirse como maestra maltratada por parte de estudiantes-adolescentes-mujeres no es fácil, porque al hacerlo, tenemos que reconocer que el manejo del grupo no lo tenemos bajo control como muchas veces se espera que lxs profes lo hagamos, porque es difícil denunciar violencias misóginas que no son tomadas en serio, y en su lugar provocan burlas; además de que para las profesoras no existe ningún tipo de protocolo, y en resumen por el hecho de que la violencia-intragénero escolar entre mujeres se encuentra demasiado normalizada en una sociedad que nos educa para odiarnos y competir entre nosotras.

Y a estos retos yo le sumaría que, bajo tal contexto, como docente feminista es desgastante y complejo hablar sobre las violencias contra las mujeres, cuando la escuela prefiere silenciar las desigualdades e injusticias de género en la escuela, antes que solucionarlas (Mingo, 2010). En suma, podría decir, que aceptar nuestro lugar como profesoras agredidas en el marco de la

violencia intra-género en la escuela y denunciar esta hostilidad escolar que vivimos, es incómodo para nosotras, porque sabemos lo que viene después de reportar ante la institucionalidad este tipo de violencias: actos revictimizantes, poca credibilidad, y sobre todo marcos de impunidad y falta de garantías para nuestro ejercicio docente. Por no nombrar la incomodidad de tocar estos temas dentro de la escuela, que terminan por abrir conversaciones que muchxs sujetxs en la comunidad educativa no están dispuestxs a tener.

Para finalizar puedo decir que, rescato de las conversaciones que sostuve con mis colegas el hecho de que hicieron más llevadera mi carga emocional al vivir estas violencias en la escuela, además de que me ayudaron y acompañaron a habitar la incomodidad en el aula al ser profesora de mujeres adolescentes. Y por supuesto debo decir, que estas charlas reflexivas sobre nuestras experiencias fueron clave para potenciar mi análisis sobre la práctica pedagógica, desde una apuesta colectiva, feminista y crítica ante nuevas subjetividades y sujetas que emergen en las dinámicas de la violencia escolar.

4.3.2 ¿Estás dispuesta a escuchar a quienes te agreden? Apuntes finales sobre diálogos de maestras ante la violencia intra-género escolar entre mujeres en el EUM

Ser maestrxs significa interactuar “con los demás, con su idiosincrasia, con su visión de la vida, sus prejuicios y emociones” (Moreno & Pino, 2022), esta no es una labor fácil especialmente si como profesora interactúo y soy consciente de las concepciones patriarcales de las maestras mujeres que sostienen mis alumnas. Cabe aclarar que las actitudes agresivas de mis estudiantes contra mi persona se moderaron aproximadamente después de la novena sesión de clase -de doce que tuvimos-. Esto gracias a la intervención y el diálogo que con ellas entabló el profesor Douglas para que estas conductas se fueran apaciguando, lo que al final dio resultado, pues pude terminar mi intervención sintiéndome más tranquila, esto lo menciono porque me parece importante para los hechos que relataré a continuación.

Como contexto, para la actividad de cierre de mi práctica pedagógica el profesor Douglas me invitó al festival de la cometa, que se realizaba con lxs estudiantes en un parque bastante cerca del colegio, en el cual el propósito era hacer un compartir y volar las cometas. A manera de coincidencia yo terminé acompañando específicamente al grupo de estudiantes que habían sostenido confrontaciones conmigo en el aula, e incluso ayudé a una de ellas a volar su cometa, ya que su cuerda estaba bastante enredada y solicitaron mi ayuda. En un inicio ella se

encontraba sola, pero después llegaron sus otras compañeras hasta el lugar en el que estábamos. Al pasar las horas en esa mañana, mientras la estudiante y yo estábamos intentando volar la cometa, el grupo habló en mi presencia con mucha confianza, seguramente porque mi presencia ya no les causaba tanta molestia como antes, y porque además sabían que era mi último día. Al estar presente no pude evitar escucharles -porque incluso me involucraron en un punto de la charla-, y dentro de sus conversaciones, que fueron muy incómodas de escuchar me encontré con expresiones que me inquietaron mucho.

Al principio, pasó cerca de nosotras una docente del colegio que hacía parte de la actividad, y cuando las estudiantes la vieron expresaron lo siguiente “A esa no la salva ni la cara ni el cuerpo, y además mírela cómo se viste. No horrible” (Diario de campo, 29 de agosto 2025). Después, al ver que la profesora tenía una bufanda alrededor de la cabeza y gafas de sol negras, una de ellas comentó “Es que miren está toda cubierta, seguro está con guayabo porque anoche estaba borracha” (Diario de campo, 29 de agosto 2025). Y hacia el final de la conversación dijeron: “ella sería mejor profesora si tuviera un marido que la hiciera feliz, pero como no, es toda amargada” (Diario de campo, 29 de agosto 2025). En ese momento la conversación durante un tiempo considerable estuvo centrada en críticas despectivas del físico y de la vida privada de la profesora, los cuales a mi parecer fueron muy violentos y la degradaban como persona. Ante ello yo no dije nada, fueron tantos comentarios y tan escalados que me quedé abrumada y no pude decirles nada al respecto, además de que no pretendía interrumpirles, pues estaba interesada en entender así fuera por un momento breve su perspectiva sobre las docentes mujeres.

Sólo me quedé en silencio analizando todo lo que acababan de decir, y cómo al parecer nuestro valor como seres humanos y como docentes, se mide en qué tan hegemónicamente bellas somos para las estudiantes y si tenemos pareja o no, estándares bastante patriarcales pero que persisten en la mentalidad de las estudiantes-adolescentes-mujeres y desde los cuales miden a sus profesoras. Después llegó un momento muy incómodo para mí, porque me compararon con la profesora que estaban criticando, una de ellas mencionó “profe es que al menos usted se sabe vestir, pero es que ella se viste terrible” (Diario de campo, 29 de agosto 2025). De inmediato se quedaron viéndome con mucho detalle, y yo traía un jean con una bota corta, se me alcanzaba a ver el tobillo y se percataron de que yo no tenía mis piernas depiladas, lo que desató una oleada de risas desconcertantes entre ellas.

Una estudiante dijo con mucha impresión: “¡la profe tiene vellos en las piernas, no se depila!” (Diario de campo, 29 de agosto 2025), las demás colocaron una cara de sorpresa y al tiempo dirigieron la mirada hacia mis piernas, en ese momento otra de las estudiantes que estaba allí me preguntó:” ¿profe usted no se depila? A lo que yo dije: “no, no siempre lo hago, sólo cuando quiero”. Ella de inmediato refutó “profe, pero las mujeres no pueden tener vellos, tienen que estar depiladas” a lo que le respondí ¿según quién? Y ella finalmente contestó “pues según las mismas mujeres, la que sea mujer se depila profe” (Diario de campo, 29 de agosto 2025).

Frente al físico de nosotras las maestras tienen una fijación exagerada en la escuela, que está anclada a los estereotipos de cómo se ve la feminidad tradicional, y cuando no ocurre así somos castigadas socialmente, hay críticas muy rudas contra nosotras. Existen expresiones despectivas por las que nos nombran y somos blanco de burlas en las conversaciones cotidianas entre estudiantes, criticarnos por no ser suficientemente bellas según las imposiciones estéticas patriarcales es su diversión. De esta manera, como lo plantea Arango et al. (2023) en la escuela se perpetua la idea de que los cuerpos feminizados, existen para complacer la perspectiva masculina -entendiendo que esta no se encuentra únicamente en los hombres, está incorporada en las mujeres también- la cual funciona como mecanismo de poder y disciplinamiento sobre los cuerpos de las mujeres, que en estos contextos son, como lo expresa Segato “una especie de pizarra sobre el cual el poder escribe” (2018, p.50). Esta es una dinámica violenta pero cotidiana en la escuela que nos deshumaniza y cosifica a las docentes mujeres. Presenciar cómo nombraban con tanto desprecio a otras profesoras e incluso cómo les desagradaba yo, por no depilarme, por ejemplo, fue muy incómodo porque no tenía posibilidad de diálogo con ellas en tal situación, y porque como practicante no tenía permitido intervenir directamente frente a las faltas de respeto, el mediador siempre debía ser el profesor Douglas y la verdad, no me imaginaba a mí misma en esa situación vulnerable teniendo que exponer cómo me había sentido por comentarios sobre mi cuerpo.

Debo reconocer que escuchar a quienes te agreden no es una tarea fácil por la impotencia o la rabia que nos produce recibir juicios injustos y misóginos, pero aun así, haberlo hecho para mí fue importante porque me permitió como lo señala Montenegro & Corvalán (2020) hacer más significativas mis vivencias como docente en formación y con ello comprender que por más que los posicionamientos de mis estudiantes sobre la feminidad en la escuela fuesen subjetivos y se expresaran por medio de adjetivos crueles, chismes y burlas, no hay por qué restarles

seriedad, dado que lo que dicen las adolescentes mujeres entre sus grupos, es comunicado en el marco de violencias estructurales y sistemáticas propias de la sociedad patriarcal.

Ahora bien, si pretendemos abrir el diálogo sobre la violencia intra-género en este caso contra las maestras en la escuela, no podemos dejar fuera de la conversación a las estudiantes, es preciso escuchar qué tiene por decirnos al respecto -teniendo en cuenta que su contexto sociocultural está ligado a su forma de interactuar y comportarse con sus congéneres mujeres- así como es necesario que ellas tengan la oportunidad de comprender las experiencias de ser docente y mujer, este intercambio de diálogos es importante para que desaprendamos las formas de vernos entre mujeres ancladas a la otredad, y más bien que nos vayamos reconociendo por medio de la empatía, si bien no como amigas -porque ese no es el fin y siempre van a existir escenarios de diferencias e incluso de conflicto- sí como compañeras, como lo enuncian las pedagogías feministas ya que estas:

No son una pedagogía de profesoras y alumnas, sino de compañeras que soñamos juntas y pensamos juntas nuestras prácticas, que intentamos en el diálogo de saberes, crear nuevos conocimientos del mundo, ya que todo lo que fue creado hasta ahora, no alcanza para transformarlo (Korol, 2009, p3).

Así los diálogos en clave de entendernos la una a la otra como compañeras podrán contribuir a ese nuevo conocimiento, en relación especialmente a lo que significa la femineidad en nuestros tiempos y qué otras posibilidades tenemos para performarla que no implique agredir a otras mujeres, sino más bien forjar acuerdos más sororos para relacionarnos entre nosotras.

4.3.2.1 Las figuras de poder masculinas y femeninas vistas desde la violencia intra-género escolar

Un tiempo después en esa misma actividad del día de la comenta, cuando les había dicho que ese día ya terminaba mi práctica, una de ellas, quien ya se sentía en confianza por lo visto me dijo lo siguiente “la verdad al principio yo no la soportaba a usted, no me gustaba escucharla y me caía mal. De hecho, una vez pensamos en cerrarle con seguro la puerta, para que no pudiera entrar a dar clase, así como hicimos con la de matemáticas”. Después de esto la conversación giró en torno a esta docente, de la cual no se expresaron de la mejor forma, los comentarios despectivos eran constantes. Por lo que, empezó a darme mucha curiosidad la razón de su molestia con esta profesora y, por ese motivo decidí varios días después ir hasta el colegio para

realizar un par de entrevistas a las docentes sobre este problema. Encontré el inicio de estas disputas con la profesora de matemáticas, gracias a la entrevista que le realicé al docente de geometría del colegio. Cuando indagué si sabía algo referente a la profe de matemáticas del colegio y el trato que le brindaban lxs alumnxs me comentó que a ella le habrían puesto una resistencia muy grande cuando comenzó, ya que es nueva en su puesto.

El profe señalaba que él antes era el profesor de matemáticas de octavo, pero que tuvieron que cambiarlo de ciclo. Debido a este cambio, la profesora de matemáticas llegó como su remplazo para darle clase a todo octavo, lo que no se tomó de buena manera, según sus palabras:

Octavo puso mucha resistencia, al principio dieron mucha guerra para que la profesora pudiera dar sus clases. Incluso una vez yo mismo tuve que ir a pedirles que mejoraran su comportamiento con la docente, cuando entré el salón estaba sumamente descontrolado. Había gente acostada en el piso y un desorden muy grande. Tuve que ir yo para que el curso la dejara dar clase, les tuve que explicar que la profe era nueva y que debían primero, darle la oportunidad de conocerla (comunicación personal, 30 de septiembre, 2025).

Después de este relato yo le pregunté si en algún momento a él, le había ocurrido algún escenario así en sus clases, su respuesta fue “Si me pasa que hay días difíciles con los cursos, pero nunca he tenido una situación que se me haya salido de las manos” (comunicación personal, 30 de septiembre, 2025). Cuando me dio esta respuesta se me ocurrió que era buena idea preguntar por el comportamiento que tenían con él, las estudiantes de 803 que habían tenido actitudes de rechazo abiertamente irrespetuosas conmigo. Le pregunté si ese grupo de alumnas alguna vez lo había irrespetado, a lo que él me dijo “ellas tienden a ser displicentes, y tener desinterés en clase. Pero no, nunca han tenido actitudes groseras conmigo” (comunicación personal, 30 de septiembre, 2025). Luego quise preguntarle en su opinión ¿por qué pensaba que sucedía este tipo de situaciones con la profesora de matemáticas? El respondió: “Yo pienso que este es un colegio que tiene un contexto muy machista, también creo que cuando la autoridad la ejerce una mujer dando órdenes en la clase eso debe causar fastidio en lxs estudiantes, esto lo sé por los comentarios que me han hecho otras profes” (comunicación personal, 30 de septiembre, 2025).

Al finalizar la entrevista lo único que pude pensar es que ser mujer en este contexto escolar, es enfrentarse a que el manejo del grupo puede llegar a ser muy complicado, y a que la autoridad es más legítima si la sostienen las figuras masculinas en la escuela. Al parecer una mujer que

sustenta algo de poder causa incomodidad. No pude evitar hacer un ejercicio comparativo, después de todo, la profesora de matemáticas y yo -así fuera solo por un periodo escolar- reemplazamos a estas figuras masculinas con autoridad, que tienden a ser más agradables, con la diferencia de que yo tuve ayuda en el aula para establecer límites en la medida de lo posible frente a las faltas de respeto. Con ello, considero que la violencia intra-género escolar en este escenario del EUM, está travesada por “ese fastidio” que existe en las estudiantes cuando perciben que quien tiene autoridad es una mujer, más aún cuando esta viene a tomar el lugar de un profesor hombre al que las estudiantes aprecian, por lo que, hay una clara preferencia hacia los hombres docentes con autoridad y una baja empatía por las mujeres profesoras.

En mi caso también considero que, sumado a ello, fue muy problemático para las estudiantes, que la atención de su profesor no se centrara exclusivamente en ellas, como quizá estaban acostumbradas, y que, en cambio, se desviara cada tanto hacia mi persona por ser la practicante, un factor detonante de la violencia entre mujeres en la escuela, teniendo en cuenta que a través de la atención masculina las adolescentes se sienten validadas. Al respecto, por ejemplo, tuve la oportunidad de entrevistar a su director de grupo, el profesor Douglas Rodríguez que en medio de la entrevista cuando yo pregunté por aquellas dinámicas agresivas contra mí por parte de sus estudiantes me comunicó lo siguiente “en general son un grupo que me aprecia mucho, y ellas en especial son algo celosas, hay que tener en cuenta que te vieron a ti como mi remplazo” (comunicación personal, 25 de octubre 2025). Con ello queda claro que, en la escuela, si bien el afecto masculino, es un detonante de la violencia intra-género entre mujeres, no sólo se produce en ese sentido. Las profesoras podemos vivirla de forma diferente, ya que en general la atención masculina por parte de los profesores hombres, puede hacer que las estudiantes vean con recelo a otras figuras femeninas que se relacionen con ellos.

Por otro lado, también tuve la oportunidad de entrevistar a dos profesoras, a la de matemáticas y a la de ética y religión y fue un contraste muy grande en comparación a la entrevista que le había hecho a los anteriores profesores, especialmente cuando pregunté si se habían sentido irrespetadas en el aula, respectivamente las docentes contestaron me contestaron:

Si, aquí me han sucedido muchas cosas me han robado mis pertenencias, cuando me volteo a escribir cosas en el tablero aprovechan para tirarme papeles y cáscaras de frutas. Incluso recuerdo que una vez noté que una estudiante estaba hablando por teléfono y tocándole el hombro el dije que por favor se saliera para atender la llamada y que después podía volver a entrar, ella se alteró bastante, se paró y me gritó muy

fuerte “estúpida no me toque”, después me trajo aquí a la mamá acusándome de que yo la había manoseado y me llamaron a coordinación (comunicación personal, 30 de septiembre, 2025).

Por otro lado, la profesora de ética y religión expresó:

“He tenido situaciones difíciles, en una ocasión una estudiante no me quería dejar entrar al salón y cuando vio que de todas maneras yo estaba ingresando se paró en frente de mí y empezó a darme empujones. Además, he tenido otros incidentes frente a la forma en la que me tratan, están en una edad difícil, y me encuentro con actitudes muy agresivas y violentas” (comunicación personal, 30 de septiembre, 2025).

En este punto decidí preguntarle a esta profe por cómo era el trato de las estudiantes de octavo con ella, a lo que me respondió:

“Ellas desde el principio sin habernos conocido tenían una actitud irrespetuosa, cuando les daba clase había una alumna en especial que me miraba muy rayado, y me contestaba con rabia, tuve que hablar con ella porque el trato era muy difícil de llevar” (comunicación personal, 30 de septiembre, 2025).

La estudiante de la cual habla la profesora fue justamente quien tenía esas mismas actitudes conmigo desde que inicié la práctica.

En este caso vemos cómo hay respuestas con una agresividad desbordada e innecesaria, que se pueden materializar en gritos, groserías, acusaciones de abuso muy graves contra las profesoras, e incluso violencia física. Sobre estas maneras irrespetuosas de responder al entrevistar al profesor Douglas me comentó dos factores a considerar:

Hay que tener en cuenta que hablaste con dos profesoras que son mayores, y que tienen una forma de enseñar que generacionalmente no encaja del todo con las dinámicas y conductas de nuevas generaciones, por lo que es un factor para considerar. Por otra parte, estas estudiantes vienen de contextos muy violentos y complejos, ellas responden así porque esa es la forma en la que han sido educadas en su casa... Sus madres responden de una forma reactiva también y en casa bien subyugadas por parte de las figuras masculinas del hogar, lo que sucede con los relacionamientos femeninos en la escuela es apenas la punta del iceberg frente a todo lo que sucede en la calle, en su casa etc. (comunicación personal, 25 de octubre 2025).

Al respecto, en primer lugar, La violencia intra-género ejercida por estudiantes hacia las docentes del EUM no pueden leerse como un hecho aislado de su realidad, sino como una forma aprendida de relacionarse con las mujeres de sus entornos, en espacios cotidianos como la familia, el barrio y la escuela. Siguiendo a Butler (2007), las maneras de relacionarnos se construyen socialmente, por lo que ciertas prácticas de deslegitimación o confrontación hacia una figura femenina de autoridad se explican por aprendizajes previos sobre el poder y el reconocimiento femenino.

Así, las experiencias atravesadas por desigualdades (puntualizadas en la explicación del docente) y tensiones sociales configuran modos de vínculos entre mujeres que también llegan al aula. En diálogo con esto, Lagarde (2012) señala que, cuando el reconocimiento y la legitimidad son escasos en otros espacios de la vida cotidiana (como puede suceder en los hogares, barrios y espacios de socialización de las estudiantes), las relaciones entre mujeres pueden organizarse desde la defensa o la rivalidad como formas de búsqueda de valoración, por lo cual se manifiestan en la escuela prácticas de violencia permeadas por la misoginia y dirigidas hacia las maestras. Y aunque no es posible asumir o determinar específicamente qué aspectos de la vida personal de las estudiantes del curso 803 influyen en su comportamiento hacia sus profesoras, ya que es un factor que desborda los límites de esta indagación, es importante considerarlo como un precedente importante a la hora de estudiar las violencias intra-género en la escuela.

En segundo lugar, encuentro interesante esta respuesta porque vale la pena preguntarnos qué sucede en los relacionamientos femeninos en la escuela cuando existen brechas generacionales tan grandes como las de estos casos, y cómo este puede ser un factor de influencia importante para el comportamiento de las estudiantes para con sus profesoras. De igual manera, otra variable importante al pensar la violencia intra-género entre mujeres en la escuela efectivamente son esos otros espacios de socialización que la propician, ya que un reto muy grande para una escuela libre de violencias será disputar los sentidos tradicionales que la comunidad educativa tiene sobre lo femenino y lo masculino, los cuales se ven fuertemente influenciados por el entorno sociocultural.

En suma, con las respuestas de las entrevistas reconfirmé que existen una serie de actitudes bastante hostiles de parte de las estudiantes-adolescentes-mujeres con ciertas maestras en algunos grupos del EUM (aclarando que desconozco el trato que las estudiantes sostienen con otras docentes). Al respecto reflexiono que, si yo estuve incómoda por vivir estas violencias,

sólo durante tres meses, es preocupante lo que sucede con la salud mental de estas profesoras que están año tras año dando clase en un lugar en el que las invalidan, rechazan, agreden y son objeto de burlas por su aspecto físico y en donde estos hechos sólo se quedan en comentarios entre pasillos, pero no va más allá ni es una preocupación institucional.

Esta situación resulta especialmente significativa si se considera que estas dinámicas ocurren dentro de una institución que, al menos en su horizonte formativo, se reconoce como promotora de los derechos humanos. La experiencia vivida y narrada en las entrevistas sugiere entonces la necesidad de preguntarse por las distancias que pueden existir entre los principios que orientan el proyecto educativo y las formas concretas en que se configuran las relaciones cotidianas dentro de la escuela.

Esto teniendo en cuenta que, aun cuando el Colegio Eduardo Umaña Mendoza se reconoce como un espacio que promueve la educación en derechos humanos, tal postura política no impide que dentro de la cotidianidad escolar surjan formas de violencia intra-género, en este caso dirigidas desde las estudiantes hacia las docentes. Y más que entenderse como una contradicción contenida en el proyecto institucional, este escenario permite reconocer los límites que tiene el discurso pedagógico cuando se encuentra con prácticas relacionales que no se originan únicamente en la escuela, sino en procesos previos de socialización atravesados por disputas de reconocimiento, tensiones afectivas y aprendizajes sobre cómo vincularse desde la otredad con otras mujeres.

En este sentido, la promoción de los derechos humanos no opera de manera automática sobre las formas de relación cotidiana. La escuela puede nombrar, problematizar y abrir espacios de reflexión, pero hay que tener en cuenta que este contexto en la realidad escolar está atravesado por dinámicas de rivalidad, defensa o confrontación que aparecen en la comunidad educativa, lo que evidencia que la apropiación política de estos principios es un proceso gradual, incompleto y permeado por experiencias sociales más amplias. Así, la presencia de violencias intra-género no niega el horizonte formativo del colegio, sino que muestra la complejidad de llevar esos principios al plano de las relaciones concretas que se construyen día a día en el aula.

Lo anterior invita también a desplazar la mirada desde la expectativa de coherencia total entre discurso institucional y práctica escolar hacia una comprensión más situada de la experiencia educativa. Reconocer estas tensiones no implica deslegitimar la apuesta por los derechos humanos, sino asumir que la escuela es precisamente el lugar donde dichas contradicciones se

hacen visibles y, por ello mismo, donde pueden comenzar a ser nombradas trabajadas y transformadas pedagógicamente hablando. En este orden de ideas, las situaciones de violencia intra-género se convierten no solo en un desafío para la convivencia escolar, sino en una oportunidad para problematizar críticamente las formas en que se construyen las relaciones entre pares y los sentidos de reconocimiento entre congéneres dentro del espacio educativo.

Estas problemáticas enunciadas anteriormente, no solo interpelan las dinámicas particulares del contexto escolar observado, sino que abren preguntas más amplias sobre las formas en que la violencia contra las mujeres ha sido comprendida y representada socialmente. Si bien, este trabajo no está encaminado para dictar un deber ser de la cultura escolar, sí se pregunta ¿cuánto ganan o pierden las mujeres con el binarismo y la matriz heteronormativa que atraviesa las representaciones de la violencia contra las mujeres, y que permite al sujeto masculino el ejercicio de la violencia mientras que a la mujer la encaja en la víctima y por ende el lugar de la no violencia? (Olea, 2013) ¿Este lugar social de la no violencia que ocupan las mujeres en nuestras representaciones sociales influyen en nuestras lecturas y tipificación de la violencia escolar? ¿por qué las maestras debemos afrontar estas situaciones de la violencia intra-género escolar prácticamente solas, sin ningún tipo de visibilización al respecto y de hecho en medio de una impunidad que perpetúa las desigualdades en estos espacios? ¿cuáles son las estrategias que la escuela debería construir en la actualidad para garantizar espacios laborales justos para las maestras?

En otro orden de ideas y para cerrar este capítulo, pienso que no todo está perdido y que en medio de toda la hostilidad de ser profesora de mujeres adolescentes emergen algunos episodios que demuestran que las estudiantes están conscientes de que sus acciones hieren emocionalmente a sus maestras, por ejemplo, la profesora de ética y religión me comentó que la alumna que la empujó después de sostener algunos diálogos respecto a la falta de respeto cometida se disculpó con ella y en la actualidad, de hecho tienen una relación cordial. Por mi parte, mis estudiantes después de pasar varias sesiones conmigo y gracias al diálogo del profesor Douglas fueron más respetuosas, en las últimas clases ya me reconocían como “la profe”, me saludaban de buena forma, e incluso el día del festival de la cometa -pese a lo que sucedió en ese evento-, llegando a mi casa recibí un audio de su director de grupo, en el que decía lo siguiente “Hoy en el cierre del día en el colegio hablé con las chicas e hicieron reflexiones muy interesantes en las que reconocían que no se habían portado bien contigo, que

eras una buena persona y que no te merecías ese trato. Para que sepas que cada esfuerzo sumó” (Comunicación personal, agosto 2025).

Con ello no pretendo invalidar mi experiencia ni mucho menos las de mis colegas frente a lo que sucedió en la escuela, pero sí me parece valioso rescatar que en el escenario escolar no todo es blanco o negro, ya que, aún con todo el empeño que existe en nuestra cultura, en el barrio, en la familia, en el contenido audiovisual que consumimos en internet, para que nuestras estudiantes nos vean desde la otredad, existen algunas grietas sensibles en los muros que construye la violencia intra-género entre mujeres por donde florece la empatía, el arrepentimiento y sobre todo la disposición de cambiar de nuestras estudiantes, como se evidencia en los episodios relatados anteriormente.

Escribo estas palabras con la esperanza de que en algún momento y con el trabajo de la comunidad educativa, esas grietas sensibles sean los cimientos de espacios educativos más justos de habitar para todos esos cuerpos que hayan sentido en alguna ocasión que no caben en los parámetros del heteropatriarcado, y por supuesto de un territorio escolar más solidario y por qué no más sororo con nosotras las maestras.

4.4 Conclusiones sobre la sistematización

El análisis desarrollado en este capítulo permitió reconocer que la violencia intra-género constituye una dimensión poco estudiada y frecuentemente invisibilizada dentro del entorno escolar, pese a sus efectos directos sobre las condiciones de trabajo docente de las maestras. Las situaciones experimentadas durante la práctica evidenciaron que las violencias ejercidas entre estudiantes mujeres hacia una docente mujer no pueden comprenderse únicamente como conflictos interpersonales aislados y menores, por el contrario, estas son expresiones de relaciones de poder imbricadas en estructuras patriarcales que también atraviesan la escuela y en específico los relacionamientos femeninos. En este sentido, el aula se revela como un espacio donde se reproducen jerarquías, disputas por el reconocimiento y dinámicas de subordinación que inciden en la construcción de la autoridad pedagógica femenina y en la posibilidad misma de sostener procesos formativos en este caso desde una apuesta feminista sobre la vida y el cuidado.

A partir de esta experiencia, fue posible identificar cómo la violencia intra-género tiende a diluirse o minimizarse dentro de las instituciones educativas, al no encajar fácilmente en las categorías más visibles y tradicionales de la violencia escolar. Esta invisibilización dificulta su

problematización y deja a las docentes en escenarios laborales emocionalmente exigentes y, en ocasiones, hostiles, cuyos efectos pueden traducirse en inseguridad profesional y afectaciones psicológicas que rara vez son reconocidas como parte del análisis de la práctica docente.

Reconocer estas experiencias me permitió comprender que la práctica docente no se desarrolla en condiciones neutras, sino en contextos atravesados por relaciones afectivas y de poder que demandan ser analizadas críticamente.

En este marco, la incomodidad experimentada durante la práctica adquirió un valor analítico fundamental, al permitir nombrar aquello que suele permanecer silenciado dentro de la experiencia escolar. Más que interpretarse como una debilidad o una sensación personal-individual, la incomodidad fue una entrada analítica, que desde mi lugar como docente me permitió problematizar las relaciones de poder que configuran el aula y con ello, reconocer cómo ciertas posiciones docentes —particularmente aquellas feminizadas— pueden situarse en lugares de mayor exposición a dinámicas de deslegitimación, confrontación y subordinación que son naturalizadas dentro de la vida escolar.

Por otro lado, y desde la perspectiva de las contra-pedagogías de la crueldad, estas experiencias muestran que la transformación educativa en relación a la violencia patriarcal, no solo pasa por los contenidos enseñados, sino por la capacidad de hacer visibles las violencias normalizadas y de construir espacios pedagógicos más seguros para quienes los habitan.

En este sentido, pensar las contra-pedagogías de la crueldad implica no solo cuestionar el mandato de la masculinidad como estructura histórica de producción y legitimación de la violencia, sino también abrir una reflexión crítica sobre las formas en que ciertas construcciones normativas de la feminidad pueden participar en la reproducción de dinámicas de rivalidad, competencia y burla entre mujeres dentro del espacio escolar. Si bien estas violencias se inscriben en relaciones de poder asimétricas y no pueden equipararse a las violencias estructurales patriarcales que históricamente han efectuado los hombres en contra de las mujeres, reconocer su existencia resulta pedagógicamente necesario, pues sus efectos inciden de manera en las relaciones educativas y en las garantías emocionales y laborales de la práctica docente.

Por ello, desde mi experiencia, las contra-pedagogías de la crueldad invitan a comprender que la socialización de género no solo produce sujetas mujeres oprimidas, sino también sujetas que

reproducen relacionamientos femeninos atravesados por la vigilancia, el control de la reputación y la disputa por el reconocimiento, aprendidas dentro de marcos culturales que naturalizan el daño como forma de vínculo entre mujeres.

Problematizar estas feminidades aprendidas no implica responsabilizar individualmente a las estudiantes, sino evidenciar cómo las lógicas patriarcales operan también horizontalmente, configurando escenarios donde la autoridad pedagógica feminizada puede ser puesta en tensión mediante prácticas que reproducen micro-violencias normalizadas en el aula, así como complacencia ante las mismas por parte de quien las observa. Así, la apuesta pedagógica no se limita a denunciar la crueldad asociada al mandato masculino, sino que busca transformar otras condiciones relacionales-en el marco de la violencia intra-género- que, pese a no ser nombradas la sostienen, promoviendo vínculos educativos basados en el cuidado ético, el reconocimiento mutuo y la construcción colectiva de formas más justas de habitar la escuela.

De este modo, la experiencia analizada no solo aporta a la comprensión de la práctica pedagógica situada, sino que abre la necesidad de seguir investigando las violencias intra-género en el ámbito educativo, reconociéndolas como un problema pedagógico, institucional político y ético, que exige la construcción de espacios escolares más seguros, reflexivos y conscientes de las relaciones de poder provenientes de la masculinidad y la feminidad que los atraviesan.

Conclusiones del trabajo de grado

El análisis desarrollado en esta investigación permite concluir, respecto al primer capítulo, que el neoextractivismo no puede comprenderse únicamente como un modelo productivo, debido a su profunda injerencia territorial y a las reconfiguraciones violentas que genera sobre las redes de saberes, significados, cuidados y luchas feminizadas que sostienen la vida en territorios estratégicos para la extracción de recursos a gran escala.

En este sentido, el capítulo evidencia que la incorporación del enfoque de género posibilita una comprensión más amplia de las implicaciones políticas y éticas de una economía sustentada en el despojo de los bienes comunes que garantizan la reproducción social. Asimismo, la construcción teórico-conceptual desarrollada constituyó un soporte analítico fundamental para la formulación de categorías que permitieron analizar desde la experiencia del campo, el caso

de Barrancabermeja, evidenciando cómo la extracción petrolera produce impactos diferenciados sobre los cuerpos feminizados y las dinámicas comunitarias que sostienen la vida en el territorio.

De igual manera, este desarrollo conceptual permite situar el neoextractivismo en el contexto latinoamericano, caracterizado por la articulación de intereses económicos, políticos, legales e ilegales-armados que configuran escenarios de alta complejidad territorial alrededor de la extracción de recursos. Desde esta perspectiva, el extractivismo se comprende como un entramado de poder que produce y reproduce violencias estructurales sobre los territorios y las comunidades, aportando a una lectura situada que permite evidenciar las múltiples dimensiones de la violencia extractivista patriarcal en la región.

Situación estas tramas de poder en el estudio de caso desarrollado en el segundo capítulo permitió desde los trabajos de campo realizados, -partiendo de estos como espacios importantes para la formación académica y humana de lxs licenciadxs en ciencias sociales en la Universidad Pedagógica Nacional, - problematizar la materialización de la violencia patriarcal asociada a la actividad petrolera en el territorio barranqueño. Esta violencia se expresa, entre otros aspectos y para el caso estudiado, en la contaminación de las redes hídricas locales, lo cual afecta directamente a las mujeres que dependen de la pesca, al limitar sus posibilidades de autonomía económica y de subsistencia.

Asimismo, este tipo de degradación ambiental ha incrementado la aparición de enfermedades en las comunidades, generando una sobrecarga en las labores de cuidado, históricamente feminizadas. A esto se suma la necesidad de buscar fuentes alternativas de agua en un territorio atravesado por infraestructura petrolera que, sin el manejo adecuado, representa riesgos permanentes de accidentes y pone en peligro la vida de quienes realizan estas labores.

En este contexto, se evidencia que las mujeres locales asumen de manera desproporcionada los costos socioambientales de la extracción y producción petrolera. Además de sostener la vida cotidiana en sus comunidades, son quienes lideran procesos de defensa territorial, enfrentándose a intereses económicos representados tanto por compañías extractivas como por actores armados legales e ilegales, lo que las convierte en objetivos de violencia en una región reconocida por su alto riesgo para la defensa ambiental.

Frente a este escenario, las mujeres organizadas en la asociación de Fedepesan han desarrollado estrategias colectivas de resistencia y cuidado, estableciendo redes con organizaciones nacionales e internacionales, realizando monitoreos comunitarios de las ciénagas y generando espacios de visibilización de la crisis socioambiental mediante alianzas con la academia y el periodismo investigativo.

Y aunque estas acciones han permitido posicionar su situación como mujeres defensoras en contextos atravesados por dinámicas de guerra, en informes como *Crudo engaño* (2025) de Environmental Investigation Agency, *Esperanza bajo riesgo* (2023) de Amnistía Internacional, así como en producciones audiovisuales como el documental de DW (2025) *La lucha de Yuly por defender el agua*, los cuales por supuesto son análisis valiosos, es preciso señalar que, el aporte de este trabajo de grado, radica en profundizar la comprensión de la violencia patriarcal en el contexto del neoextractivismo petrolero, evidenciando cómo este modelo puede revictimizar a mujeres viudas del conflicto armado en el Magdalena Medio al restringir sus posibilidades de subsistencia digna a través de la pesca y empujarlas hacia economías informales caracterizadas por la precariedad laboral. Un escenario que configura situaciones de alta vulnerabilidad social y limita las posibilidades de una vejez digna para estas mujeres que ya eran víctimas del conflicto armado en la zona.

De igual manera, el análisis del estudio de caso permite interpretar los intentos de feminicidio extractivista contra la lideresa Yuly Velásquez como estrategias orientadas a desarticular la defensa ambiental liderada por mujeres, y con ello interpretar la forma en que, estas violencias operan como mecanismos de disciplinamiento social y castigo ejemplarizante frente a la transgresión de los roles tradicionales de género en un territorio históricamente marcado por la hegemonía de la masculinidad petrolera y, posteriormente, por dinámicas de militarización y violencia armada.

Finalmente, este enfoque permite abrir nuevas líneas de análisis sobre las imbricaciones del poder patriarcal en territorios estratégicos para la explotación petrolera, particularmente en torno a la refinería más importante del país, evidenciando la necesidad de continuar investigando las relaciones entre extractivismo, género y violencia estructural en el contexto latinoamericano.

En el tercer capítulo, y con el propósito de construir una contracoherencia frente a esta oleada de violencia patriarcal asociada al modelo extractivista, la propuesta pedagógica se fundamenta en las contra-pedagogías de la crueldad, las cuales plantean la posibilidad y necesidad de reconocer que la violencia patriarcal puede ser desaprendida. Este enfoque invita a cuestionar la masculinidad hegemónica, la normalización de la violencia sobre los cuerpos feminizados y la naturalización de la crueldad como práctica social, proponiendo en su lugar la construcción de vínculos y prácticas que sitúen el cuidado de la vida en el centro de las relaciones sociales. Asimismo, esta apuesta busca tejer puentes solidarios entre la escuela y los territorios afectados por el extractivismo, reconociendo el papel de la educación como un espacio de agencia frente a los daños socioambientales.

Estos planteamientos adquieren especial relevancia en contextos educativos donde, en ocasiones, la financiación proveniente de proyectos extractivos y los discursos mediáticos contribuyen a normalizar la contaminación ambiental, el deterioro de la naturaleza y la precarización del sostenimiento de la vida como efectos colaterales del desarrollo, invisibilizando su carácter estructural como formas de violencia propias del modelo productivo extractivista.

El diseño e implementación de la propuesta pedagógica, orientada a potenciar sensibilidades frente a la violencia patriarcal en conflictos socioambientales producidos en El Cerrejón (La Guajira), Agua Zarca (Honduras) y la extracción petrolera en Barrancabermeja (Santander), representó un proceso complejo dentro del contexto educativo del colegio EUM. Las dificultades surgieron en primer lugar, por la densidad conceptual y disciplinar de las temáticas abordadas y los retos didácticos que implica su enseñanza para no llegar a saturar a los estudiantes en el aula pero, a su vez para sentar las bases de conocimientos y herramientas conceptuales que son necesarios para forjar planteamientos críticos ante la temática.

En segundo lugar, teniendo en cuenta las dinámicas convivenciales atravesadas por relaciones de poder y manifestaciones de violencias intra-género que incidieron en el desarrollo de la práctica docente. Y, en tercer lugar, la necesidad de adaptar una propuesta pedagógica inicialmente no concebida para el aula implicó replanteamientos metodológicos constantes. Factores que fueron desafiantes a la hora de diseñar e implementar una propuesta pensada desde las contra-pedagogías para enseñar conflictos socioambientales con enfoque de género.

No obstante, la experiencia evidenció un alto potencial formativo. Aunque no es posible afirmar que los objetivos pedagógicos se alcanzaron de manera homogénea en todo el grupo, se identificaron procesos diferenciados de apropiación. Algunos estudiantes desarrollaron niveles significativos de reflexión empática y crítica frente a la violencia patriarcal, particularmente en relación con la sobrecarga de los cuidados y su papel en el sostenimiento de la vida. Otros lograron reconocer la relevancia de las luchas ambientales y su impacto en la sociedad, ampliando su comprensión hacia el reconocimiento del sufrimiento de la vida no humana. Si bien estos avances pueden considerarse incipientes, evidencian la pertinencia de abordar los conflictos socioambientales desde perspectivas críticas, demostrando que, pese a los retos pedagógicos, estos procesos contribuyen a demostrar que la formación de una conciencia ambiental con enfoque antipatriarcal en un lugar como la escuela es posible.

El principal aporte de este capítulo radica en trasladar las contrapedagogías de la crueldad al escenario escolar como una apuesta pedagógica emergente que permite explorar nuevos lenguajes de valoración de la vida y fortalecer los vínculos entre la escuela y los territorios afectados por el extractivismo, incluso en contextos marcados por distancias geográficas y sociales. De igual manera, esta propuesta contribuye a la línea de formación política y a la memoria social, dejando un antecedente de esta apuesta pedagógica contra la crueldad extractiva, así como, sistematizando las implicaciones didácticas, pedagógicas y éticas que conlleva la enseñanza de los conflictos socioambientales vinculados al extractivismo y desde un enfoque de género, teniendo en cuenta que su tratamiento se encontraba ausente en los trabajos revisados.

Para finalizar, en el último capítulo sostengo que la experiencia de incomodidad vivida durante mi práctica pedagógica si bien la reconozco como una dificultad para el desarrollo de mi propuesta pedagógica, a su vez para mí, fue una categoría analítica central para comprender la escuela como escenario de reproducción —y también de disputa— del régimen de género. La violencia intra-género ejercida por estudiantes mujeres del curso 803 hacia mi persona puso en cuestión supuestos previos desde los cuales solía interpretar las agresiones en clave exclusivamente masculina. Este desplazamiento interpretativo no relativiza la magnitud de la violencia patriarcal ejercida por hombres, pero sí complejiza su comprensión al evidenciar cómo ciertas dinámicas entre mujeres pueden inscribirse, aunque de manera diferenciada, en la reproducción del orden patriarcal especialmente respecto a la misoginia interiorizada.

La revisión teórica realizada, ante la escasa producción latinoamericana sobre violencia intra-género entre mujeres en contextos escolares, permitió conceptualizar estas prácticas como formas de violencia interpersonal entre congéneres, orientadas a la dominación simbólica y al sostenimiento de jerarquías (Delgado, 2017). En el aula, estas dinámicas se expresaron mediante descalificaciones públicas, rumores sobre mi vida afectiva, críticas a mi cuerpo y comentarios despectivos hacia otras maestras. Esto como prácticas sistemáticas que buscaron erosionar mi autoridad pedagógica y mi legitimidad como docente joven.

Esta experiencia tensionó profundamente mi apuesta por las contra-pedagogías de la crueldad. Ya que para mí fue paradójico que, mientras intentaba problematizar la violencia patriarcal y promover sensibilidades éticas frente a los daños que provoca, en el aula las prácticas misóginas dirigidas hacia mí y hacia otras maestras fueron evidentes. Sin embargo, lejos de invalidar la propuesta pedagógica, esta contradicción evidenció un límite en la escuela, en el sentido en que un currículo antipatriarcal no es suficiente si las maestras no contamos con garantías institucionales, protocolos claros y herramientas colectivas para afrontar agresiones misóginas, incluidas aquellas que provienen de otras mujeres.

Aunque, por otro lado, experimentar estas violencias en el aula también me llevó a reflexionar que las propuestas que tienen como propósito sensibilizar a la comunidad educativa ante la violencia patriarcal, en contextos como el del colegio EUM, no sólo son necesarias sino urgentes.

En este sentido, la sistematización realizada aporta a las ciencias sociales a explorar y comprender y proponer discusiones críticas que sitúen a la mujer, no únicamente como víctima en nuestra sociedad, sino como una sujeta con capacidad de ejercer agresiones misóginas contra sus congéneres (en un nivel muy diferenciado a comparación al de los hombres, pero de todas formas existente y por ende necesario de problematizar).

La contribución a la línea de formación política y memoria social está anclada a visibilizar una dimensión poco explorada: la violencia intra-género entre mujeres en la escuela y su impacto en la práctica docente. Asimismo, abre interrogantes sobre las formas en que ciertas feminidades adolescentes pueden configurarse bajo lógicas de competencia, jerarquización y crueldad que, aunque no equiparables en escala a la violencia estructural masculina, participan en la reproducción del régimen de género al fragmentar los vínculos solidarios entre mujeres.

Así, replantear el mandato patriarcal implica, por tanto, no sólo cuestionar la masculinidad hegemónica y su histórica asociación con la guerra y los bajos umbrales de empatía, sino que además este replanteamiento está enfocado en, examinar críticamente cómo determinadas configuraciones de feminidad pueden verse atravesadas por prácticas de exclusión y hostilidad. Reconocer esta complejidad no busca establecer simetrías simplificadoras, sino fortalecer la construcción de alianzas sororas y de escenarios escolares más justos, donde la erradicación de la crueldad —en sus múltiples expresiones— sea una responsabilidad pedagógica compartida.

Referencias bibliográficas

- Abramovay, M., & Pain, J. (2004). La escuela y su violencia: el paralelismo Francia-Brasil. UNESCO - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132213>
- Abril Martínez, C. A. (2020). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12(1),188-202. <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1045>
- Agencia de Periodismo Investigativo. (2023, 14 de mayo). *Presidente Petro indicó que varios sectores políticos se oponen a que presente terna a la Fiscalía*. Agencia de Periodismo Investigativo. <https://www.agenciapi.co/noticia/politica/presidente-petro-indico-que-varios-sectores-politicos-se-oponen-que-presente-terna-la-fiscalia>
- Agosto, P. (2017). Mujeres hacia la soberanía alimentaria. La experiencia de la granja agroecológica La Verdecita. *Ecología Política*, (54).
- Agua y Vida: Mujeres, Derechos y Ambiente A.C. (2017). *Defensa del territorio cuerpo-tierra: Apuntes ecofeministas* (p. 6). San Cristóbal de Las Casas, México: Autor
- Aguas de Barrancabermeja. (s. f.). *Portafolio de servicios*. <https://www.aguasdebarrancabermeja.gov.co/images/normativo/Portafolioservicios>.
- Águila, E. (2013). Prólogo. En R. Olea (Ed.), *Mujeres y violencia: silencios y resistencias* (p. 7). Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista* (María Enguix, Trad.). Edicions Bellaterra.
- Ahmed, S. (2023). *Manual de la feminista aguafiestas* (Patricia Scott, Trad.). Caja Negra Editora.
- Akgemci, E. (2024). *An Ecofeminist Contribution to the Debates on the Neoextractivist Development Model in Latin America*. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 21(82), 135–152. <https://doi.org/10.33458/uidergisi.1470392>
- Aldarte. (2009). Informe encuesta sobre violencia intragénero. Aldarte, Centro de Atención a Gays, Lesbianas y Transexuales. <https://www.aldarte.org/comun/imagenes/documentos/informeencuestaviolenciaintragero.pdf>
- Aliaga, C., & Ortiz Calderón, I. (2025). Una mirada desde la ecología política feminista a la deuda ecológica: escenarios postextractivistas, anticoloniales y antipatriarcales. En J. Toloza

Chaparro (Ed.), *Las ganas de cambiarlo todo: transiciones socioecológicas desde perspectivas feministas* (pp. 20–39).

Alvirde Castañeda, A. (2019). Amigas-enemigas. Violencias entre mujeres estudiantes de la escuela secundaria. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, área temática Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.

Amnistía Internacional. (2023, 9 de noviembre). *Esperanza bajo riesgo: La falta de un espacio seguro para defender derechos humanos en Colombia continúa* (Informe AMR 23/7248/2023). Amnistía Internacional. <https://www.amnesty.org/es/documents/amr23/7248/2023/es/>

Amsler, S. (2011). From 'therapeutic' to political education: the centrality of affective sensibility in critical pedagogy. *Critical Studies in Education*, 52(1), 47-63.

Anzaldúa, G. (2002). Now let us shift...the path of conocimiento...inner work, public acts. En G. Anzaldúa y A. Keating (comps.). *This bridge we call home. Radical visions for transformation* (pp. 540-578). Nueva York: Routledge

Arango Ríos, S. J., Cardona Tejada, J. A., Usma Gutiérrez, M. D., & Díaz Alzate, M. V. (24 de mayo de 2023). Discursos patriarcales y legitimación de las desigualdades de género en la escuela. *The Qualitative Report*, 28(5), 1567-1592. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5653>

Avellaneda Cusarúa, Alfonso (2004). Petróleo, ambiente y conflicto en Colombia. En Martha Cárdenas y Manuel Rodríguez Becerra (Eds.). *Guerra, sociedad y medio ambiente*. Foro Nacional Ambiental.

Baronnet, B., & Medina Melgarejo, P. (2025). La escuela de los comunes: otras pedagogías en territorios de insumisión y emancipación. *Diálogos sobre Educación*, 16 (32).

BELAUSTEGUIGOITIA, MARISA Y MINGO ARACELI. (1999). Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación. En Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli (Comp.), *Géneros Prófugos*

Bello Ramírez, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 28(55), 104-128. <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>

Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: Reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104–128. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2018.55>

Bello, A. (2020, Julio-Diciembre). Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca. *Revista Educación y Ciudad*, No. 39, pp. 49-62. [//doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2309](https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2309)

Berninger, V. W., & Winn, W. D. (2006). *Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution*. En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96–114). Guilford Press.

Beuf, A. (2023). Petróleo, norma ambiental y ordenamiento territorial en el Magdalena Medio(Colombia).*Bitácora Urbano Territorial*,33(III):<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n3.109442>

- Blanchot, M. (1994). *El paso (no) más allá* (C. de Peretti, Trad.). Paidós
- Blanco Millán, L. C., & Hernández Vega, A. (2013). *La loco-motora minera en la conformación del territorio y su enseñanza en la Geografía escolar* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional UPN, Universidad Pedagógica Nacional.
- Blázquez, G. (2010). De cara a la violencia: Agresiones físicas y formas de clasificación social entre mujeres jóvenes de sectores populares en Argentina. En N. Blázquez Graf (Coord.), *Feminidades en conflicto y conflictos entre mujeres* (pp. 233–252). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bohórquez Oviedo, Á. M. (2024). A political opportunity: The build-up of the Colombian campaign against “gender ideology” in the 2016 peace plebiscite. *Revista Política*. <https://doi.org/10.5354/0719-5338.2024.76056>
- Bosch, A., Carrasco, C., & Grau, E. (2005). *Verde que te quiero violeta: Encuentros y desencuentros entre feminismo y ecologismo*. En E. Tello (Ed.), *La historia cuenta: Del crecimiento económico al desarrollo humano sostenible* (pp. 321–346). El Viejo Topo.
- Buitrago Arévalo, L., & Pinzón Cortés, M. (2025). Justicia climática y reproducción de la vida. En J. Toloza Chaparro (Ed.), *Las ganas de cambiarlo todo: Transiciones socioecológicas desde perspectivas feministas* (pp. 86-104).
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1990).
- Butler, J. (2009). *Frames of war: When is life grievable?* London: Verso.
- Cabnal, L. (2010). *Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala*. En *Feminismos diversos: el feminismo comunitario* (pp. 10–25). ACSUR-Las Segovias
- Cabrera-Medaglia, J. (2013). Biopiratería en América Latina: desafíos y respuestas legales e institucionales En: Uribe Pando, N., Cabrera Medaglia, J., Barcena Hinojal, I. y Klein Bosquet, O. *Recursos naturales: riqueza o espoliación?* (pp. 45-84). Universitat de Girona.
- Cajar Colombia. (2016, 13 de octubre). *El mal vecino: La historia de una madre Wayúu que enfrenta a Cerrejón* [Video]. YouTube.
- Caro Peralta, E. A. (2013). “El petróleo es de Colombia y para los colombianos”: la huelga de 1948 en Barrancabermeja y la reversión de la Concesión de Mares. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 18(2), 383–407. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/view/3876>
- Carrillo Rodríguez, E. C. (2025). Construirnos una futura posible: Energías feministas y comunitarias. En J. Toloza Chaparro (Ed.), *Las ganas de cambiarlo todo: Transiciones socioecológicas desde perspectivas feministas* (pp. 174–201).
- Castro Valderrama, D. A. (2022). *¿Por qué le sacamos la piedra a nuestras montañas? Enseñando la formación y evolución de la cordillera Oriental colombiana* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional UPN, Universidad Pedagógica Nacional.
- Cely Silva, M. C., & Corredor Martínez, M. C. (2025). Mujeres, transiciones y sindicalismo. En J. Toloza Chaparro (Ed.), *Las ganas de cambiarlo todo: Transiciones socioecológicas desde*

perspectivas feministas (pp. 124-151). Centro de Investigación e Innovación para la Transición Minero-Energética Justa (CIPAME) / Universidad Industrial de Santander (UIS).

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2018). *Barrancabermeja: memorias de la guerra y dignidad*. CNMH.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *La guerra inscrita en el cuerpo: Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2020). *8M: un día para dignificar la labor de las lideresas sociales y defensoras de Derechos Humanos en Colombia*. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/8m-un-dia-para-dignificar-la-labor-de-las-lideresas-sociales-y-defensoras-de-Derechos-Humanos-en-Colombia>

Chávez, A. Ma. E., Vázquez, G. V. y Regalado, A. de la R. (2007). “El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad en estudiantes adolescentes.” En Revista Perfiles Educativos. Vol. XXIX, núm. 115. pp. 21-48.

Chávez, M., Vásquez, V., & De la Rosa, A. (2007). *El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad en estudiantes adolescentes*. Perfiles Educativos.

Cifuentes, L. A. (2023, 15 de junio). *Planta de lodos dará un respiro a ciénaga San Silvestre, en Barrancabermeja*. Vanguardia. <https://www.vanguardia.com/santander/barrancabermeja/2023/06/15/planta-de-lodos-dara-un-respiro-a-cienaga-san-silvestre-en-barrancabermeja/>

Cobos, A. (8 de abril de 2025). Adolescencia. El Periódico. <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20250408/adolescencia-fenomeno-incel-internet-mensajes-misoginia-influencers-youtube-116116936>

Colegio Eduardo Umaña Mendoza I.E.D. (2024). *La vivencia de los valores y los derechos humanos para una vida digna: Agenda Consejo Académico – Plan de Área*. Documento interno.

Collahuasi. (2023, 17 de marzo). *Collahuasi construirá la nueva escuela de la comunidad de caleta Punta Lavapié en Arauco*. <https://www.collahuasi.cl/collahuasi-construira-la-nueva-escuela-de-la-comunidad-de-caleta-punta-lavapie-en-arauco/>

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2025). *Los impactos de la violencia sobre la situación de los derechos humanos en Colombia*. Organización de los Estados Americanos.

Concejo de Bogotá D.C. (2021, 25 de marzo). *Grave impacto ambiental: irregularidades por parte del operador de Doña Juana*.

Coriso, M. (2008, 23 de noviembre). ¿Por qué las chicas son cada vez más violentas?. El mundo.es. Recuperado el 26 de junio de 2017. Disponible en <http://www.elmundo.es/suplementos/magazine/2008/478/1227283426.html>

Correa Ruau, A. (2023, abril 25). El caso de Julieta Paredes: cuando la violencia patriarcal habita otros cuerpos y territorios. Volcánicas. <https://volcanicas.com/el-caso-de-julieta-paredes-cuando-la-violencia-patriarcal-habita-otros-cuerpos-y-territorios/>

Corredor Rodríguez, S. (2022, 28 de noviembre). *Ataques del ELN a infraestructuras petroleras: oleoductos Caño Limón–Coveñas y Trasandino*. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/ataques-del-eln-a-infraestructuras-petroleras-oleoductos-cano-limon-covenas-y-trasandino/>

Cortés-Cortés, Ramón; Zapata-Martelo, Emma (2022). Racionalidad extractivista y necropolítica de la expropiación patriarcal: un acercamiento al estudio de las masculinidades para re/pensar el poder del extractivismo. *Revista CS*, 36, 51-84. <https://doi.org/10.18046/recs.i36.4743>

Costanzo Talarico, M., Delgado Cabeza, M., & Lara Galicia, A. (2017). *Extracción de mujeres: La base económica del extractivismo neoliberal. El caso de Cajamarca, Perú*. En M. Delgado Cabeza & A. L. Lara Galicia (Eds.), *El extractivismo en América Latina: Dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales* (pp. 210–226). Instituto de Estudios Sobre América Latina, Universidad de Sevilla

CREDHOS. (2023). *Informe de visita técnica de inspección ocular y medición in situ de parámetros físicoquímicos del agua en un tramo del caño Rosario, Distrito de Barrancabermeja*.

Crudo Engaño. (2025). *Los impactos escondidos de la industria petrolera en Colombia sobre la gente, el clima y la biodiversidad* (Informe). Environmental Investigation Agency. <https://eia.org/report/crudo-engano/>

Cruz Merchán, C. A., Bonilla Ovallos, M. E., & Reyes Jaimes, J. M. (2024). *Conflictividad socioambiental en el departamento de Santander, Colombia (2016-2022): Una caracterización a partir de la construcción de un estado del arte*. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 16(1), 214-225.

Davies, T. (2022). Slow violence and toxic geographies: ‘Out of sight’ to whom? *Environment and Planning C: Politics and Space*, 40(2), 409–427. <https://doi.org/10.1177/2399654419841063>

Davis, W. (2021). *Magdalena. Historias de Colombia*. Editorial Crítica.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Del Castillo, Ale y Castillo, Moisés (2022). *Siempre estuve en riesgo. Mujeres que narran sus historias de violencia*, México: Penguin Random House Grupo Editorial, segunda edición.

Delbene, M. (2015, 14 de agosto). *Las mujeres no se rinden: ecofeminismos y desarrollos en América Latina*. Extractivismo. <https://extractivismo.com/2015/08/las-mujeres-no-se-rinden-ecofeminismos-y-desarrollos-en-america-latina/>

Delgado Gaona, Juan Camilo. (2025). Extractivismo petrolero, degradación ambiental y resistencia comunitaria: defensa de los caños Rosario y San Silvestre en Barrancabermeja, Magdalena Medio Colombiano. *Revista Controversia*,(225), pp. 01-39.

Delgado Gaona, J. C. (2024). *La resistencia de Fedepesan ante la degradación ambiental y la violencia armada en el Magdalena Medio*. *Ecología Política*. <https://www.ecologiapolitica.info/la-resistencia-de-fedepesan/>

Delgado, J. (2025). Ciénagas y conflictos socioambientales en el Magdalena Medio colombiano: las luchas colectivas de Fapamucan y Fedepesan en los municipios de Cantagallo y Barrancabermeja. *Naturaleza y Sociedad. Desafíos Medioambientales*, 11, <https://doi.org/10.53010/nys11.05>

Delgado, M. F. (2017). La violencia intragénero: Una realidad invisible [Trabajo de fin de grado, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6905/La%20violencia%20intragenero%20una%20realidad%20invisible.pdf?sequence=1>

Di Leo, Pablo Francisco (2008). “Violencias y escuelas: despliegue del problema,” en: Kornblit, Ana Lía. *Violencia escolar y climas sociales*. Biblos. Buenos Aires, Argentina.

Doble Espacio – Revista de Periodismo (Universidad de Chile). (2025, 3 de octubre). *Juan Carlos Morstadt y su vínculo con el Caso Chuñil*. <https://doble-espacio.uchile.cl/juan-carlos-morstadt-y-su-vinculo-con-el-caso-chunil/>

Dunaway, W. A. (2014). *Gendered commodity chains: Seeing women’s work and households in global production*. Stanford University Press.

Echevarría, L. (2024). El colapso ambiental en clave afectiva: emociones y narrativas mediáticas para pasar de la anestesia a la acción. *Cuadernos del CIPeCo*, 4(8), 90–111.

Escalón-Portilla, E., & González-Gaudiano, E. (2017). *La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México*. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 8(15), 1–28. Universidad de Guadalajara. <https://www.redalyc.org/journal/5534/553462433004/>

Escobar Juan y Salazar Adolfo (2021). *Levántate y marcha. Movimientos sociales y políticas en Colombia (1920-1940). Las fotografías del Floro Piedrahita Callejas y otras imágenes del mundo*. Editorial: Fondo Editorial Universidad EAFIT. ISBN: 978-958-720-747-7

Esteve, J. M., Zarazaga, J. M. E., Franco, S., & Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores* (vol. 4). Barcelona: Anthropos Editorial.

Estrada Castro, L. J. (2024). *Política de los afectos y Pedagogía: hacia una educación post-género*. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 36(1), 157–181. <https://doi.org/10.14201/teri.31426>

Etkind, A. (2014). *Post-Soviet Russia: The land of the oil curse, Pussy Riot, and magical historicism*. *Boundary 2*, 41(1), 153–170.

Exposto, P. (2017). *Identidades: Revista de estudios culturales y sociales* (núm. 12, pp. 67–68). <https://iidentidadess.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/identidades-12-7-2017.pdf>

Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria* (V. Hendel & L. S. Touza, Trad.). Traficantes de Sueños.

Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario: Críticas feministas al marxismo*. Traficantes de Sueños.

Figueroa Moya, D. A. (2024). Comprensiones de la colaboración y el diálogo docente en Chile: implicancias para el liderazgo escolar. *Perspectiva Educacional*, 63(1), 190–212. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.63-iss.1-art.1522>

Figueroa Zárate, D. (2017, 29 de noviembre). *Biopiratería, el caso de los frijoles Enola*. Medium. <https://medium.com/inteliprix/biopiratería-bdd4872cbefd>

Flores Bernal, R. (2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 67–86. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://www.campus-oei.org/revista/rie38.htm>

Flórez Ríos, A. C. (2021). *El podcast: Una estrategia didáctica para el reconocimiento de los impactos generados por la actividad extractiva en Altos de Cazucá* [Trabajo de grado de pregrado, Repositorio Institucional, Universidad Pedagógica Nacional].

Forlani, N. (2019). *Extractivismo y educación: Una mirada crítica sobre la educación media en la provincia de Córdoba, Argentina*. *Trabajo y Sociedad*, (32), 143–155. Universidad Nacional de Santiago del Estero. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/139823>

Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Gago, V. (2019). *La potencia feminista: O el deseo de cambiarlo todo*. Tinta Limón y Traficantes de Sueños.

Galindo, M. R. (2021). *Feminismo bastardo*. Mujeres Creando.

Gamboa Enrique (10 de julio de 2022). *Yuli Velásquez y la lucha medioambiental por la ciénaga de San Silvestre que le ha costado tres atentados contra su vida*. Infobae. Sacado de: <https://www.infobae.com/america/colombia/2022/07/10/yuli-velasquez-y-la-lucha-medioambiental-por-la-cienaga-de-san-silvestre-que-le-ha-costado-tres-atentados-contra-su-vida/>

García-Torres, M. (2017). *Petróleo, ecología política y feminismo: Una lectura sobre la articulación de mujeres amazónicas frente al extractivismo petrolero en la provincia de Pastaza, Ecuador* (Tesis de maestría). FLACSO-Ecuador.

Gauta Blanco, B. S. (2016). *Enseñanza de los conflictos socio-ambientales generados por el extractivismo minero en la ciudad de Bogotá* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional UPN, Universidad Pedagógica Nacional.

Giraldo Sierra, D. M. (2025). Transiciones socioecológicas desde la visión del feminismo comunitario. En J. Toloza Chaparro (Ed.), *Las ganas de cambiarlo todo: Transiciones socioecológicas desde perspectivas feministas* (pp. 70–83). Editorial.

Giraldo, O. F. y Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental. Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. Chetumal, Quintana Roo: El Colegio de la Frontera Sur. Universidad Veracruzana.

Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum.

Global Witness. (2025). *Poisoned Ground: Environmental contamination from Veolia landfill in Colombia* (p. 6). Global Witness. [https://gw.cdn.ngo/media/documents/POISONED_GROUND - Full report PDF.pdf](https://gw.cdn.ngo/media/documents/POISONED_GROUND_-_Full_report_PDF.pdf)

Global Witness. (2025). *Poisoned Ground: Secretly filmed footage shows Veolia pumping toxic pollutants into protected Colombian wetlands* [informe PDF]. [https://gw.cdn.ngo/media/documents/POISONED_GROUND - Full report PDF.pdf](https://gw.cdn.ngo/media/documents/POISONED_GROUND_-_Full_report_PDF.pdf)

Gómez Avellaneda, A., Hernández Peña, Y., & Zafra Mejía, C. (2020). Minería en Usme, Bogotá: justicia espacial y percepciones sociales. *Equidad & Desarrollo*(35), 125–144. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss35.6>

Gómez Paredes, I. P. (2018). *Violencia y agresión entre mujeres escolares: Conductas que afectan el desarrollo humano* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia].

González García, L. F. (2021). Paisaje, justicia y reparación: un estudio de caso desde las geografías del terror en el municipio de Granada, Antioquia. *Anekumene*, (22). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/18990>

González Perafán, L. (2024, 23 de octubre). *Más allá del asesinato de líderes ambientales en Colombia*. Indepaz. <https://indepaz.org.co/mas-alla-del-asesinato-de-lideres-ambientales-en-colombia/>

González, C. (2 de junio de 2023). *Una mujer resultó con quemaduras al explotar un pozo de agua*. Caracol Radio. <https://caracol.com.co/2023/06/02/una-mujer-resulto-con-quemaduras-al-explotar-un-pozo-de-agua/>

Grosso Carlos (13 de noviembre de 2021). *¿Cómo se convirtió Barrancabermeja en el puerto petrolero más grande de Colombia?* Radio Nacional de Colombia. Sacado de: <https://www.radionacional.co/actualidad/barrancabermeja-puerto-petrolero-mas-grande-de-colombia>

Grosz, E. (1994). *Volatile bodies: Toward a corporeal feminism*. Indiana University Press.

Gualdron Acevedo, A. (2022, 9 de diciembre). *Barrancabermeja, 100 años de 'petróleo-dependencia'*. Ciencia Abierta, Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). <https://unab.edu.co/cienciaabierta/barrancabermeja-100-anos-de-petroleo-dependencia/>

Gudynas, E. (2015). *Extractivismos: ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la naturaleza*. CEDIB/CLAES.

Gudynas, E. (2019). *Extractivismos: entre el desarrollo y la defensa de la vida*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200217045231/Pensamento-critico-latino-americano.pdf>

Guerrero Barón, J., & García Sánchez, B. Y. (2012, febrero). *Violencias en contexto: La ciudad, el barrio y la violencia escolar*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gutiérrez Hernández, N. (2020). “Manzanas envenenadas” en las IES: rivalidad entre mujeres y alfabetización feminista. En S. Ortega Rodríguez (Ed.), *Saberes, enseñanza y poder: Las mujeres rompen el silencio académico* (pp. 179–200). Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Gutiérrez Hernández, N. (2021). “*Manzanas envenenadas*” en las IES: Rivalidad entre mujeres y alfabetización feminista. *Revista de la Educación Superior*, 50(199), 95–112. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1843>

Gutiérrez, R. et al. (2019). El entre mujeres como negación de las formas de interdependencia impuestas por el patriarcado capitalista y colonial. En Minervas (Coord.), *Momento de paro. Tiempo de Rebelión* (pp. 58-75). Minerva Ediciones.

Haraway, D. (2016). Antropoceno, capitaloceno, plantacionoceno, chthuluceno: Generando parentesco. Traducción de A. Navarro y M. M. Andreatta. *Revista ILECA*, (1), 16–26.

Hermann Lise (29 de agosto de 2022). *Amenazas y destierro: el precio a pagar por defender el agua en Colombia*. El País. Sacado de: <https://elpais.com/america-futura/2022-08-28/amenazas-y-destierro-el-precio-a-pagar-por-defender-el-agua-en-colombia.html>

Hernández García, J. A. (2024). *¿De dónde viene la luz? Reflexiones y experiencias educativas sobre energía y justicia socioambiental* [Trabajo de grado de pregrado]. Repositorio Institucional, Universidad Pedagógica Nacional.

Herrero, Y. (Coord.). (2018). *La vida en el centro: Voces y relatos ecofeministas*. Libros en Acción

Hincapié Castillo, L. D., & Lesmes González, E. C. (2016). *Organización y movilización social de los estudiantes del Instituto Cerros del Sur (ICES) a partir de la problemática de la extracción minera a gran escala* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional UPN, Universidad Pedagógica Nacional.

Hofmann, S., & Cabrapan Duarte, M. G. (2021). *Gender and natural resource extraction in Latin America: Feminist engagements with geopolitical positionality*. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 39–63. <https://doi.org/10.32992/erlacs.10653>

Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.

Hormazabal Poblete, Nina, Maino Ansaldo, Sandro, Vergara Herrera, Magdalena, & Vergara Herrera, Matías (2019). *HABITAR EN UNA ZONA DE SACRIFICIO: ANÁLISIS MULTIESCALAR DE LA COMUNA DE PUCHUNCAVÍ*. *Revista hábitat sustentable*, 9(2), 6-15. <https://dx.doi.org/10.22320/07190700.2019.09.02.01>

Infobae. (2022, 9 de abril). *JEP afirma que Santander es el departamento más peligroso para defensores ambientales*. Infobae. <https://www.infobae.com/america/colombia/2022/04/09/jep-afirma-que-santander-es-el-departamento-mas-peligroso-para-defensores-ambientales/>

Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza. (2020). *Acuerdos para la sana convivencia umañista: Manual de convivencia* (P.E.I.).

Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales – IDEAM. (2022). *Estudio Nacional del Agua 2022*. Bogotá, Colombia: IDEAM. <http://hdl.handle.net/20.500.12010/38041>

Instituto Distrital de las Artes – Idartes. (2023). *Becas Idartes rural y Festivales al Barrio entregaron 31 estímulos*. Idartes.

Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC) (2025). *Municipios, Distritos y Áreas no municipalizadas de Colombia* [Mapa interactivo]. Colombia en Mapas.

<https://www.colombiainmapas.gov.co/?e=-85.4535948535154,-5.645796561072145,-63.041485478521366,15.551854192630856,4686&b=igac&u=0&t=29&servicio=610>

Island, D., & Letellier, P. (1991). *Men who beat the men who love them: Battered gay men and domestic violence*. Routledge.

James, K. H., & Engelhardt, L. (2012). *The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children*. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 32–42

Jameson, F. (2005). *Archaeologies of the future: The desire called utopia and other science fictions*. Verso.

Jickling, B., & Spork, H. (1998). *Education for the environment: A critique*. *Environmental Education Research*, 4(3), 309–327. <https://doi.org/10.1080/1350462980040304>

Jokela-Pansini, M. (2022). *Beyond “toxic bodies”: Multiplied rationalities of women’s reproductive health in a high-risk environmental area (Taranto, Italy)*. *Health & Place*, 77, 102900. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2022.102900>

Jurisdicción Especial para la Paz (JEP). (2025). *La JEP acredita al río Magdalena como víctima en el marco del conflicto armado*. <https://www.jep.gov.co>

Korol, C. (2009). *Hacia una pedagogía feminista*. Argentina: Pañuelos en Rebeldía

Lagarde y de los Ríos, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Lagarde y de los Ríos, M. (2012). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Horas y HORAS.

Lagarde y de los Ríos, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. México: Gobierno del Distrito Federal e Instituto Nacional de las Mujeres.

León, D. (2013). *Feminidades en conflicto y conflictos entre mujeres. Género, transgresión y violencia entre mujeres adolescentes de dos colegios públicos de Lima*. Lima, Perú. Disponible en

http://www.academia.edu/16119592/Feminidades_en_conflicto_y_conflictos_entre_mujeres._G%C3%A9nero_transgresi%C3%B3n_y_violencia_entre_mujeres_adolescentes_en_Lima

López Martínez, D. G. (2020). *Extractivismo, activismo judicial y epistemologías del sur: Algunas reflexiones sobre el discurso de la Corte Constitucional Colombiana*. En D. Roca-Servat & J. Perdomo-Sánchez (Eds.), *La lucha por los comunes y las alternativas al desarrollo frente al extractivismo: Miradas desde las ecología(s) política(s) latinoamericanas* (pp. 195–216). CLACSO.

López Retana, A. (2022). *La violencia escolar en instituciones de educación media superior en México, desde la perspectiva de las cadenas rituales de interacción*. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(2), 87-114. <https://doi.org/10.48102/riieb.2022.2.2.39>

López Retana, A. D. (2021). *La violencia escolar en América Latina y su relación con el contexto social. Análisis exploratorio*.

Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa, 3(6).
<https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2021.3.6.105>

Lugo-Vivas, D. A. (2024). *Silent violence to the core: Environmental suffering and suffocating uncertainties in the Colombian Caribbean coal industry*. *Journal of Political Ecology*, 31(1), 411–435. <https://doi.org/10.2458/jpe.5280>

Luna, América (2021). “Mujeres juntas, ¿ni difuntas? Feminidades tóxicas y sus alrededores”, en *Revista Universitaria*, núm. 31, pp. 15-17. Consultado en línea: <https://revistauniversitaria.uaemex.mx/article/view/16274>

Machado Aráoz, H. A. C. (2017). “América Latina” y la Ecología Política del Sur. Luchas de re-existencia, revolución epistémica y migración civilizatoria. En H. Alimonda, C. Toro Pérez & F. Martín (Coords.), *Ecología política latinoamericana: Pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica* (pp. 193-224). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

María, I. (26 de marzo de 2025). Adolescencia: la representación de la masculinidad y la fragilidad humana . *Volcánicas*. <https://volcanicas.com/adolescencia-el-perfromance-de-la-masculinidad-y-la-fragilidad-humana/>

Martínez Álvarez, D., & Alvarado Muñoz, M. A. (2021). *La montaña en tu casa: Minería, problemas socioambientales y enseñanza de las Ciencias Sociales desde la ecología política* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional UPN, Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez González, H. A. (2022). *Influencia de la minería de carbón en la concepción del espacio geográfico de niños de grado cuarto y quinto de la I.E.D Divino Salvador, sede rural La Ramada* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional UPN, Universidad Pedagógica Nacional.

Mejía, J. (2013). Relaciones sociales y violencias entre adolescentes de secundaria, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, México, D. F. Recuperado el 10 de mayo de 2017. Disponible en <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/TDoctorado/RelacionesSocialesyViolenciasenAdolescentesdeSecundaria11feb2013.pdf?ver=2013-02-11-145408-000>.

Méndez Villamizar, R. (2018). Relaciones de género y capacidades de las mujeres en contextos extractivos de oro y petróleo. Dos estudios de caso en Colombia [Tesis de doctorado, Universidad de Amsterdam]. <https://dare.uva.nl/search?identifier=96c0138f-5fa7-426e-85b1-659825446b49>.

Mesa, S, Orjuela, J, Ortega Ramírez, A y Sandoval, J. (2018). Revisión del panorama actual del manejo de agua de producción en la industria petrolera colombiana. Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá - Instituto de Estudios Ambientales (IDEA).

Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. En M. Abramovay (Ed.), *Violencia en las escuelas: América Latina y el Caribe* (pp. 241–260). FLACSO

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Ciencias sociales*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

- Montenegro, C., & Corvalán, A. P. (2020). Desplazamientos desde las pedagogías feministas: reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 5(3), 8–29. <https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5760>
- Moreno, D. C., & Pino Franco, Y. A. (2022). Estereotipos de género en la escuela: estudio de caso con maestras de secundaria, Antioquia-Colombia. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (17), 376–397. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i17.7022>
- Muñoz Moreno, J. A. (2025). Innovación social y desarrollo sostenible en comunidades vulnerables de Bogotá D.C.: Casos de Ciudad Bolívar, Usme y San Cristóbal Sur. *Criterio Libre*, 23(43). <https://doi.org/10.18041/1900-0642/criteriolibre.2025v23n43.13297>
- Navarrete Salgado, D. M. (2025). Imaginarios docentes: Una lente simbólica para entender la práctica educativa. *Revista Ciencia Latina*, 9(1), 13424–13437. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.17040
- Navarro Trujillo, M. L. (2021). *Saber-hacer ecofeminista para vivir-y-morir-con en tiempos del capitaloceno: Luchas de mujeres contra los extractivismos en Abya Yala. Bajo el Volcán. Revista del Posgrado de Sociología. BUAP*, 3(5), 271–301. <https://doi.org/10.32399/ICSYH.bvbuap.2954-4300.2021.3.5.575>
- Neira Delgado, A. (2024). *Tejiendo pedagogías de arcilla en la escuela departamental rural El Altico: chircales, memoria e identidad en el municipio de Cogua, Cundinamarca* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional UPN, Universidad Pedagógica Nacional.
- Neira María (26 de marzo de 2019). *Denuncia contaminación con mercurio en aguas de Barrancabermeja*. El Tiempo. Sacado de: <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/polemica-por-contaminacion-con-mercurio-en-agua-de-barrancabermeja-342034>
- Observatorio Distrital de Víctimas del Conflicto Armado. (2019). *Ficha de información local – Usme* [PDF]. Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación, Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://observatorio.victimasbogota.gov.co/sites/default/files/documentos/5.%20Usme%20%281%29.pdf>
- OBSUR. (2010, abril 21). *El negocio de la trata en la ruta del petróleo*. OPSur. <https://opsur.org.ar/2010/04/21/el-negocio-de-la-trata-en-la-ruta-del-petroleo/>
- Ojeda, D. (2019). *Caminos condenados*. Laguna Libros.
- Ojeda, D., Petzl, J., Quiroga, C., Rodríguez, A. C., & Rojas, J. G. (2015). *Paisajes del despojo cotidiano: acaparamiento de tierra y agua en Montes de María, Colombia*. *Revista de Estudios Sociales*, 54, 107–119. <https://doi.org/10.7440/res54.2015.08>
- Olea, R. (2013). Mujeres que matan: dos relatos situados entre el silencio y lo monstruoso. En R. Olea (Ed.), *Mujeres y violencia: silencios y resistencias* (pp. 97–110). Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Organización Mundial de la Salud. (2021, 8 de marzo). *Violencia contra la mujer*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Ortiz Jiménez, X. G. (2005). *La participación de las alumnas de educación media en las rivalidades estudiantiles y la construcción de su identidad* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) – El Salvador].

Ortiz Ocaña, A. (2011). *Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: El pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI*. Praxis, 7(1), 121–137. <https://doi.org/10.21676/23897856.18>

Ortuño López, G. (2025, 23 de octubre). *Julia Chuñil, la defensora mapuche que lleva un año desaparecida*. Mongabay Latam. <https://es.mongabay.com/2025/10/julia-chunil-desaparecida-defensora-mapuche-chile/>

Padilla, C. 2010a. Minería: ¿Desarrollo o amenaza para las comunidades en América Latina? Deslinde 46. http://deslinde.org.co/IMG/pdf/11_Mineria.pdf

Palao-Mendizabal, A., Holmes, J. S., Ortiz, N., Callenes, M., & Cárdenas, A. (2021). A hotspot analysis of critical hydrocarbons infrastructure in Colombia: ELN and FARC attacks on Colombian pipelines. *Applied Geography*, 130, 102440. <https://doi.org/10.1016/j.apgeog.2021.102440>

Pantera Rosa (2004). Moverse en la incertidumbre. Dudas y contradicciones de la investigación activista. En Malo, Marta (coord.). *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia* (pp. 191-205). Madrid: Traficantes de Sueños.

Penas, E. P., & Laurente, M. J. (2020). *Desafíos de investigar sobre políticas educativas y extractivismo: desde la alianza estatal empresarial hacia el giro ecoterritorial*. Confluencia de Saberes: Revista de Educación y Psicología, (2), 53–74. Recuperado de <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/2810>

Pérez Alarcón, J. S. (2019). *Memoria ambiental: una aproximación desde la historia ambiental para la reconstrucción de las prácticas agro-mineras en Boyacá y su relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional UPN, Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía: Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de Sueños.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Piñones Vázquez, P. (2022). *Pedagogías feministas y sus encuentros afectantes: Con los pies en la tierra, las manos en la masa y la escuela patas arriba*. Chirimbote.

Potocnjak, M., Berger, C., & Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: Perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psyche*, 20(2), 39–52. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000200003>

Presidencia de la República Dominicana. (2025, 15 de enero). *Sistema de transporte TRAE ha ahorrado más de RD 6,000 millones a familias dominicanas*. <https://www.presidencia.gob.do/noticias/sistema-de-transporte-trae-ha-ahorrado-mas-de-rd-6000-millones-familias-dominicanas>

Prifti, E., & El-Osta, A. (2025). *Gender, self-care and toxic exposures: A narrative review of personal care product use and health equity implications*. *BMJ Public Health*, 3(2), e003564. <https://doi.org/10.1136/bmjph-2025-003564>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2025, 4 de febrero). *Mujeres y biodiversidad: liderazgo y transformación desde lo local*. https://www.undp.org/es/Blog_genero_biodiversidad

Radio Nacional (10 de septiembre de 2020). *Contraloría reveló impacto ambiental de Ecopetrol en refinería de Barrancabermeja*. Sacado de: <https://www.radionacional.co/cultura/contraloria-revelo-impacto-ambiental-de-ecopetrol-en-refineria-de-barrancabermeja#:~:text=La%20situaci%C3%B3n%20se%20da%20por,mal%20manejo%20de%20residuos%20qu%C3%ADmicos>.

RED MÁS Noticias. (2021, junio 28). *Glencore se queda con El Cerrejón en Colombia* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=u6IrTCwBDRM>

Redacción Semana. (2022, 29 de enero). *La tragedia de Patio Bonito: el relleno sanitario que habría causado malformaciones de bebés*. Semana. <https://www.semana.com/nacion/articulo/exclusivo-el-relleno-sanitario-que-estaria-causando-malformaciones-geneticas-en-humanos-y-animales-de-santander/202239/>

Renzetti, C. M. (1992). *Violent betrayal: Partner abuse in lesbian relationships*. Sage Publications.

Renzetti, C. M., & Miley, C. H. (Eds.). (1996). *Violence in gay and lesbian domestic partnerships*. Harrington Park Press.

Ripoll Echeverría, M. T. (2019). *El impacto de las petroleras extranjeras en Colombia: El caso de Standard Oil, 1919-1930*. *Economía & Región*, 10(1), 195–216. Recuperado de <https://revistas.utb.edu.co/economia/region/article/view/385>

Ristock, J. L. (2011). *Intimate partner violence in LGBTQ lives*. Routledge

Rivera Gómez, Elva (2022). El aporte de las mujeres a la cultura de paz (conferencia).
Roa Avendaño, T., & Navas Camacho, L. M. (Eds.). (2014). *Extractivismos, conflictos y resistencias* (pp. 17–39). Censat Agua Viva. Davies, T. (2022). *Slow violence and toxic geographies: 'Out of sight' to whom? Environment and Planning C: Politics and Space*, 40(2), 409–427. <https://doi.org/10.1177/2399654419841063>

Robinson Daniel. (2010). *Confronting biopiracy: Challenges cases and international debate*.

Rocheleau, D., Thomas-Slayter, B., & Wangari, E. (Eds.). (1996). *Feminist political ecology: Global issues and local experiences*. Routledge.

Rodríguez Rodríguez, F. (2015, octubre 8). *El Cerrejón, carbón para las potencias y miseria y pobreza para Colombia y La Guajira*. CENSAT Agua Viva. <https://censat.org/el-cerrejon-carbon-para-las-potencias-y-miseria-y-pobreza-para-colombia-y-la-guajira/>

Rodríguez, M. [iManuel Rodriguez]. (2022, marzo 3). *Berta vive documental completo* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=K2x7G9QnRqs>

Rodríguez-Romero, M. (2020). Investigación educativa, neoliberalismo y crisis ecosocial: Del extractivismo a la reciprocidad profunda. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 135–149. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.007>

Rosas-Vargas, R., León-Andrade, M., & Ortega-Hernández, A. (2016). La violencia de género en las escuelas secundarias y preparatorias del sur del estado de Guanajuato. *Ra Ximhai*, 12(1),

145–159. Universidad Autónoma Indígena de México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146696009>

Ruiz Márquez, C., & Gómez Ríos, E. (2017). *Construir escuela entre minas: Un análisis de la institución escolar en territorio minero* (Tesis de Maestría). Universidad de San Buenaventura Colombia. <http://hdl.handle.net/10819/4224>

Rutas del Conflicto. (2024, 11 de mayo). *Ecopetrol contrató a un paramilitar que había perpetrado la masacre de febrero de 1999 en Barrancabermeja*. Rutas del Conflicto. <https://rutasdelconflicto.com/notas/ecopetrol-contrato-paramilitar-habia-perpetrado-la-masacre-febrero-1999-barrancabermeja>

Salazar, H. (2014). El extractivismo desde el enfoque de género: Una contribución en las estrategias para la defensa del territorio. En A. Acosta et al., *Territorios en disputa: Despojo capitalista, luchas en defensa de los bienes comunes naturales y alternativas emancipatorias para América Latina* (pp. 79–92). Bajo Tierra Ediciones.

Sánchez García, D. P. (2014). *El conflicto por la producción del territorio en el caso del proyecto minero La Colosa, Tolima, Colombia* (pp. 347–385). En B. Göbel & A. Ulloa (Eds.), *Extractivismo minero en Colombia y América Latina* (pp. 347–385). Universidad Nacional de Colombia; Ibero-Amerikanisches Institut

Sánchez Quezada, M. A. (2020). *Análisis de los conflictos socio ambientales derivados de las dinámicas extractivas de la cantera Cerro Colorado en la localidad de Ciudad Bolívar* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional, Universidad Pedagógica Nacional.

Secretaría de Educación del Distrito. (s. f.). *¿Quiénes somos Usme?* Secretaría de Educación de Bogotá. https://www.educacionbogota.edu.co/direcciones_locales/quienes-somos-usme

Secretaría Distrital de Ambiente. (s. f.). *Minería en Bogotá*. <https://www.ambientebogota.gov.co/mineria>

Segato, R. (2019, 6 de septiembre). Entrevista Rita Segato - Discriminación, violencia y crueldad | Cursos de Verano UIMP [Video]. UIMP. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=sf-PF3O_oic

Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.

Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros. Seminario de Paz, México: anuies

Serje, Margarita y Steiner, Claudia (2011) *La magia del petróleo: Una aproximación a la historia social de Ecopetrol en Ecopetrol 60 Años*, Benavides, J (comp.) Bogotá: Villegas Editores, 2011:319-360.

Servicio Geológico Colombiano. SGC (2022). Banco de Información Petrolera: Pozos [Conjunto de datos]. Portal de Datos Abiertos SGC https://datos.sgc.gov.co/datasets/55f871d861624b9996e865349ef67253_0/explore?location=7.551933%2C-74.852153%2C5&showTable=true

Shiva Vandana (2003). *Las guerras del agua: Privatización, contaminación y lucro*. Editorial Siglo Xxi Editores Mexico. N° edición 1

Shiva, V. (2008). *Monocultivos de la mente: Perspectivas sobre biodiversidad y biotecnología*. Icaria.

Silveira Manuela, Melissa Moreano, Nadia Romero, Diana Murillo, Gabriela Ruales y Nataly Torres (2017). "Geografías de sacrificio y geografías de esperanza: tensiones territoriales en el Ecuador plurinacional". *The Journal of Latin American Geography* 16 (1): 69-92.

Simpson, Leanne; Klein, Naomi (2017). Danzar el mundo para traerlo a la vida: conversación con Leanne Simpson de Idle No More. *Tabula Rasa*, 26, 51-70. <https://doi.org/10.25058/20112742.188>

Smith, J. E. (2021, 26 de enero). *Colombians ask: Who would dare patent panela?* The New York Times. <https://www.nytimes.com/2021/01/26/science/colombia-panela-patent-gonzalez.html>

Soler Montiel, M., & Pérez Orozco, A. (2013). *La recampesinización feminista como propuesta para repensar el sistema agroalimentario*. *Revista de Economía Crítica*, (15), 104–123.

Sorondo, J., & Abramowski, A. (2024). La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica. En H. Monarca (Coord.), *Regímenes de verdad en educación* (pp. 104-125). Dykinson.

Svampa, M. (2011). Extractivismo neodesarrollista y movimientos sociales: ¿Un giro ecoterritorial hacia nuevas alternativas? En M. Lang & D. Mokrani (Eds.), *Más allá del desarrollo* (pp. 185–218). Ediciones Abya Yala & Fundación Rosa Luxemburg.

Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina: Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. CALAS.

Svampa, M. (2021). *Feminismos ecoterritoriales en América Latina: Entre la violencia patriarcal y extractivista y la interconexión con la naturaleza*. CLACSO.

Svampa, Maristella (2011). "Extractivismo neodesarrollista y movimientos sociales. ¿Un giro ecoterritorial hacia nuevas alternativas?". En *Más allá del desarrollo*. Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo, M. Lang. y D. Mokrani (eds.), pp. 185-218. Quito: Fundación Rosa Luxemburg y Editorial Abya Yala.

Sztajnszrajber, D. (12 de mayo del 2022). Hay un mundo que colapsó en sus ideales. FM Dela calle. En línea en: <https://delacalle.org/dario-sztajnszrajber-hay-un-mundo-que-colapso-en-sus-ideales/#:~:text=%E2%80%9COcurre%20que%20podemos%20visualizar%20en,a%C3%BA n%20permanece%20en%20nuestro%20mundo%E2%80%9D>.

Talavera, C., & Pali, B. (2024). Justice in Extractivism Related Socio-environmental Conflicts from a Decolonial and Restorative Lens: The Agua Zarca case in Honduras. *Revista de victimología = Journal of victimology*, 17, 85-110. <https://doi.org/10.12827/RVJV.17.04>

Talero Castellanos, M. V. (2015). *Enseñanza de las Ciencias Sociales: re-significación de la Historia y la Geografía para emprender reflexiones sobre el contexto social actual* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional UPN, Universidad Pedagógica Nacional.

Tarazona, D. (2022, 30 de septiembre). *¿Cuántos incidentes y derrames de petróleo se han presentado en Colombia?* Mongabay Latam. <https://es.mongabay.com/2022/09/cuantos-incidentes-y-derrames-de-petroleo-se-han-presentado-en-colombia/>

Timm, Ana Karina (2018). *Femicidio extractivista. Reflexiones sobre la violencia hacia las mujeres defensoras del agua y los territorios*, en *Mujeres en defensa de territorios. Reflexiones feministas frente al extractivismo*. Fundación Heinrich Böll Cono Sur

Tobón Diana (2013). Agua para todos o todos por el agua: espacialidades de resistencia frente al plan departamental de aguas en el Carmen de Viboral, Antioquia. Tesis de maestría. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Tolosa Chaparro, J. (Ed.). (2025). *Las ganas de cambiarlo todo: transiciones socioecológicas desde perspectivas feministas*.

Torres, C. (2006). La violencia femenina en el ámbito escolar. Un estudio de caso en una

Torres, C. (2012). La violencia escolar femenina: una mirada desde los adolescentes. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Doctorado Interinstitucional, Universidad de Bourgogne; Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado el 18 de octubre de 2014. Disponible en https://tel.archivesouvertes.fr/file/index/docid/732452/filename/these_A_TORRESCASTRO_Carmen_2012.

Ulloa, A. (2016). Feminismos territoriales en América Latina: defensas de la vida frente a los extractivismos. *Nómadas*, (45), 123–139.

Ulloa, Astrid (2014). Geopolíticas del desarrollo y la confrontación extractivista minera: elementos para el análisis en territorios indígenas.

Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos. (s. f.). *Operación de residuos en Bogotá*. UAESP. <https://www.uaesp.gov.co/content/operacion> Universidad Católica de Colombia.

Universidad de Helsinki. (2021, 17 de marzo). *Scientists warn on the dangerous implications of losing Indigenous and Local Knowledge systems*. <https://www.helsinki.fi/en/faculty-biological-and-environmental-sciences/news/scientists-warn-dangerous-implications-losing-indigenous-and-local-knowledge-systems>

Upson, K., et al. (2023). *Association between urinary cadmium levels and endometriosis prevalence: A population-based study*. *Environmental Health Perspectives*, 131(7), 077004. <https://doi.org/10.1289/EHPXXXX>

Valls-Llobet, C. (2010). Contaminación ambiental y salud de las mujeres. *Investigaciones Feministas*, 1, 149–159.

Vanegas-Toala, Y. V. (2024). *Más derechos, menos derechas: La comunicación del neoextractivismo y la gestión de los conflictos ecosociales en zonas de sacrificio* (p. 238). CLACSO / [Editorial si aplica]. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/250629/1/Mas-derechos-menos-derechas.pdf>

Vega Cantor, R., & Núñez, L. A. (2017). *Los trabajadores petroleros en el enclave de la Tropical Oil Company: Formación, cultura y resistencia (1920-1948)*. Ponencia presentada al

Congreso Latinoamericano y del Caribe: Trabajo y trabajadores, pasado y presente 1500-2010, Universidad Pedagógica Nacional y Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Vega Cantor, R., Núñez Espinel, L. Á., & Pereira Fernández, A. (2009). *Petróleo y protesta obrera: La Unión Sindical Obrera (USO) y los trabajadores petroleros en Colombia (1923-2008)*. Corporación Aury Sará Marrugo.

Velásquez Rodríguez (2017). *Los Yareguíes: Resistencia en el Magdalena Medio santandereano*. La Red Cultural del Banco de la República en Colombia. Sacado de: <https://www.banrepultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-284/los-yareguies-resistencia-en-el-magdalena-medio-santandereano>.

Velásquez Rodríguez, R. A., & Castillo León, V. J. (2011). *Los Yareguíes: resistencia y exterminio*. Corporación Memoria & Patrimonio.

Vélez-Torres, I. (2021). *Slow violence and corporate greening in the war on drugs in Colombia*. *International Affairs*, 97(1), 57–79. <https://doi.org/10.1093/ia/iaa159>

Vergès, F. (2019). *Un féminisme décolonial: Qui nettoie le monde?*

Walsh, C. (2013). *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir*. Quito: Abya-Yala.

WoMin African Alliance. (2020). *WoMin five year strategy (2020–2024)*. WoMin African Alliance.

Zapata Rebolledo, G. M., & Prado Lucumi, B. E. (2025). Una mirada a la invisibilidad de la violencia intragénero en parejas homosexuales. *Revista de Trabajo Social*, 35(1), 45–62. <https://doi.org/10.12345/rtso.2025.35.1.45>

Zembylas, M. (2016). “La pedagogía del malestar” y sus implicaciones éticas: Las tensiones de la violencia ética en la educación de la justicia social. *Revista de Educación*, 7(9), 59-76.

Zulver, J. M. (2022). *Feminismo de alto riesgo en Colombia: Movilización de mujeres en contextos violentos*. Universidad de los Andes. <https://doi.org/10.30778/2022.27>

Zurbriggen, R., Grosso, B., Stolze, B., Skliar, M., & González, A. (2021). *Conversar la escuela: Complicidades pedagógicas para otra ternura*. Chirimbote.