

DESRREJANDO
PROPUESTA DE EDUCACIÓN DECOLONIAL CON MUJERES PRIVADAS DE
LA LIBERTAD DE LA CÁRCEL DEL BUEN PASTOR

LEIDY VANNESA ZEA CIFUENTES
2014160067

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO EN INTERCULTURALIDAD,
EDUCACIÓN Y TERRITORIO.
BOGOTÁ
2019

DESRREJANDO

**PROPUESTA DE EDUCACIÓN DECOLONIAL CON MUJERES PRIVADAS DE
LA LIBERTAD DE LA CÁRCEL DEL BUEN PASTOR**

**LEIDY VANNESA ZEA CIFUENTES
2014160067**

**MÓNICA RUÍZ QUIROGA
DIRECTORA TRABAJO DE GRADO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO EN INTERCULTURALIDAD,
EDUCACIÓN Y TERRITORIO.**

BOGOTÁ

2019

Agradecimientos y Dedicatoria

A Carmen, nunca lo leerá, pero lo sabe. Es mi impulso creador y destructor.


A Diego, quien me lanzó a esto y ahora va seguro de sí por el Clei 4.

A las mujeres que con sus tantos nombres y rostros me permitieron entrar (y aunque aún no acabo; no solo porque seamos inacabados, y a veces sea silencio) son ellas las que con su ternura y palabra me dieron como regalo la génesis de mi formación.

Pensar, no es tan sencillo como sólo pretender para sí iniciar la acción de encender el pensamiento como una luz y surgir en la idea de volver a pensar lo que se situaba ya pensado, trasladando un otro yo que se re-piense. Tuve que distanciarme, deslocalizarme, desestructurarme y decepcionarme de mi propio pensar, para que emergiera al menos la idea de algo que me asombrara y de lo que aprendiera. Sin usted maestra, este indisciplinado caos de pensar no hubiese tenido camino, no al menos para las cosas grandes del pensamiento, como la vida.

A la Universidad pública, agradezco la novedad y la sorpresa de situarme otra y en otros. Y queriendo ser otra, queriendo a otros.

Gracias.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>UNIVERSITY OF PEDAGOGY</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Desrejjando. Propuesta de educación decolonial con mujeres privadas de la libertad de la cárcel del Buen Pastor.
Autor(es)	Zea Cifuentes, Leidy Vannesa.
Director	Ruiz Quiroga, Mónica.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2019. 113 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional, UPN.
Palabras Claves	DECOLONIALIDAD; CÁRCEL; EDUCACIÓN; MUJERES.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado para optar al título de Licenciatura en Ciencias Sociales.</p> <p>El proceso investigativo e implementación de la propuesta pedagógica se realizó entre el año 2017 y 2019 en el centro educativo Vivencias, ubicado al interior del reclusorio de mujeres el Buen Pastor en Bogotá, con el apoyo y la participación de los cleis 203 y 301. Trabajo que hace parte de la línea de investigación: Interculturalidad, Educación y Territorio y que tuvo como propósito generar procesos de enseñanza y aprendizaje desde la narrativa decolonial de las ciencias sociales.</p> <p>En esta medida se elabora la propuesta pedagógica denominada: Desrejjando, la cual se elabora a partir de la concepción de la decolonialidad en la educación como una propuesta anti-sistémica. Generando nuevos sentidos y saberes para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, que rompieran con el marco oficial e histórico de los contenidos propuestos y abordados.</p>

3. Fuentes

- Acín, A. (2009). Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos.*, 22.
- Azaola G., E. (2005). Las mujeres en el sistema de justicia penal y la antropología a la que adhiero. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 22, 2005, pp. 11-26, 22.
- Bello Ramirez, A., & Parra Gallego, G. (2016). Cárceles de la muerte: Necropolítica y sistema carcelario en Colombia. *Universitas Humanística*, 365-391.
- Bulla, C. M. (2014). *Apoyo al proceso de agentes penitenciarios del modelo educativo en la reclusión de mujeres el Buen Pastor en Bogotá*. Bogotá.
- Fraga, E. (2015). Ser, saber y poder en Walter Mignolo. Comunidades colonizadas y 'descolonización comunal. *Entramados y Perspectivas*, 20.
- García, A. V. (S.F.). *Cárcel y Mujeres: aspectos educativos*.
- INPEC. (2007). Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario y Carcelario.
- INPEC. (2018). Bogotá.
- INPEC. (2019). *Tabla de registros diarios*.
- INPEC, U. P. (2016). *Modelo Educativo Institucional*.
- Lugones, M. (2008). *Colonialidad y Género*.
- Maldonado Torres, N. (2004). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *Centro para estudios de la globalización en las humanidades*, 127-167.
- Martínez, A. P. (2014). *Elementos históricos que configuran la vida de las personas privadas de la libertad*. Bogotá.
- McLaren, P. (1984). *La Vida En Las Escuelas*. Siglo XXI.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. México D.F.: Siglo XXI.
- Medina López, E. (1997). *Las Mujeres Olvidadas, un estudio sobre la situación actual de las cárceles de mujeres en la república mexicana*.
- Melich, J. C., & Barcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: PAIDOS IBERICA.
- Nacional, M. D. (1994). *LEY 115 DE FEBRERO 8 DE 1994*. BOGOTÁ.
- Nacional, M. d. (1997). *Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997*. Bogotá.
- Ortíz, A., Arias, M. I., & Pedraza, Z. E. (2018). *Decolonialidad en la Educación*. Magdalena-Colombia: U. del Magdalena.

- Quintar, E. (2008). *Didáctica No Parametral: Sendero Hacia la Decolonización*.
- Rodríguez, R. N. (2015). Acceso al derecho a la educación en la población femenina reclusa. En J. T. Naranjo.
- Santos, B. d. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*.
- Scarfó, F. A. (2012). El derecho a la educación en cárceles: abordaje situacional. "Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel". *GESEC*, 14 .
- Scarfó, F. I. (2012). Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos. *GESEC*.
- Segato, L. R. (2006). El color de la cárcel en América Latina. *Revista mexicana de política exterior*, 20.
- Torres, M. (2011). *Pensar y sentir para actuar y decir*. Bogotá.
- Torres, Y. A. (2010). *Propuesta didáctica en la alfabetización de adultos para la resignificación de sujetos políticos en un contexto penitenciario*. Bogotá.
- Unidas, N. (1995). Conjunto de principios para la protección de todas las personas sometidas a cualquier forma de detención o prisión. Defensoría del Pueblo.
- Vásquez, W. M. (2017). Pedagogía y (de)colonialidad. En C. Walsh, *Pedagogías Decoloniales, prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir*.
- Wacquant, L. (1999). *Las Cárceles de la Miseria*.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías Decoloniales*.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de Conciencia*.
- Zorro, M. E. (2012). *Educación en derecho humanitario para la convivencia y la paz dirigido a la población del establecimiento penitenciario y carcelario EPAMSCAS-ERE La Picota*. Bogotá.

4. Contenidos

El primer capítulo titulado: Radiografía del escenario carcelario, en su primera parte hace un balance de los trabajos encontrados sobre procesos educativos al interior de los escenarios carcelarios y las dificultades emergentes que lo trazan. Como segundo momento, contrasta lo anterior con el marco legal y el modelo de educación en cárceles de Colombia. Finalmente caracteriza el escenario educativo de la cárcel de mujeres del Buen Pastor en Bogotá.

Pensar una pedagogía decolonial y una didáctica no parametral en las ciencias sociales, es el segundo capítulo del documento, la lectura del balance bibliográfico y la caracterización del lugar justifica por el porqué de unas ciencias sociales y unas didácticas otras para el contexto. Resignificando sentidos, emerger para crear, sistematiza y discute parte de la propuesta que

logró ser implementada y que evidencia los alcances de esta en el escenario de las aulas de la cárcel. Por último, se encuentran las reflexiones finales que discute los elementos de dificultad encontrados y las enseñanzas aprendidas en la práctica pedagógica.

5. Metodología

El enfoque metodológico utilizado para el desarrollo del trabajo fue la investigación cualitativa, apoyada en estrategias e instrumentos de recolección de información como: la entrevista, los diarios de campo e intervención participante en el aula.

En el primer capítulo se hace una revisión bibliográfica de documentos que dieran cuenta de la temática de la educación en cárceles, el marco legal de la educación en cárceles de Colombia. Para el segundo capítulo se encuentra la justificación de la propuesta y el tercer capítulo sistematiza la implementación de esta.

6. Conclusiones

La cárcel es una institución legal y estatal que ha mantenido y reproducido la vigencia del sistema colonial sustentado en relaciones de dominación y explotación que habitan en los escenarios carcelarios y con ello, en las personas privadas de la libertad que participan de los procesos de educación y resocialización que se trabajan.

Procesos que no son significativos ni responden a las necesidades latentes del contexto. Por lo cual se propone construir e implementar propuestas que desnuden el escenario de lo violento y lo dominante, a partir del cuestionamiento a y la desnaturalización de las complejas jerarquías y desigualdades del escenario educativo de la cárcel del Buen Pastor.

Elaborado por:	Zea Cifuentes, Leidy Vannesa.
Revisado por:	Ruíz Quiroga, Mónica.

Fecha de elaboración del Resumen:	12	03	2020
--	----	----	------

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN.....	10
1. CAPITULO I: RADIOGRAFÍA DEL ESCENARIO CARCELARIO	13
1.1. Desrejjando	13
1.2. Sobre la ley y la norma de la educación en cárceles.....	25
1.2.1. Modelos educativos en el sistema penitenciario y carcelario colombiano	29
1.3. Caracterización del escenario educativo del reclusorio de mujeres del Buen Pastor en Bogotá.	32
1.3.1. Educativas como escenario escolar	34
1.3.2. ¿Quiénes coordinan educativas?.....	35
1.3.3. Las monitoras de clases	36
1.3.4. Cotidianidad de la cárcel	38
1.3.5. ¿Quiénes habitan las aulas del buen pastor?.....	40
1.4. ¿cómo son las clases allá adentro?.....	45
1.4.1. Intenciones pedagógicas	45
1.4.2. Interacciones pedagógicas	48
1.4.3. Contenidos	49
1.4.4. Estrategias didácticas en el aula	53
1.4.5. Materiales en el aula	54
1.5. ¿Y las Ciencias Sociales qué?.....	55
2. CAPITULO II: PENSAR UNA PEDAGOGÍA DECOLONIAL Y UNA DIDÁCTICA NO PARAMETRAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES	58
Objetivo general.....	60
Objetivos Específicos	60
2.1. Fundamentación Disciplinar y Pedagógica.....	60
2.1.1. ¿Por qué descolonizarnos?.....	60
2.2. De la didáctica rebelde.....	67

2.3. Estructura curricular y momentos de aprendizaje.....	70
2.3.1. Desarrollo curricular y didáctico.....	71
3. CAPÍTULO III: RESIGNIFICANDO SENTIDOS, ROMPER PARA CREAR.....	77
3.1. El espectro de lo colonial.....	77
3.2. Desestructurando el orden vigente.....	82
3.3. Develar lo estructural.....	86
3.4. El lugar de otro conocimiento.....	90
REFLEXIONES FINALES.....	96
ANEXOS.....	99
Diarios de campo.....	99
Entrevistas a monitoras.....	102
Canciones.....	104
BIBLIOGRAFÍA.....	110
INFOGRAFÍAS.....	112

INTRODUCCIÓN

El presente documento se propone desde la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y se realiza con la intención de recoger aportes y ampliar saberes para la construcción de un trabajo de grado sobre educación decolonial con mujeres privadas de la libertad de la cárcel del Buen Pastor en Bogotá, planteado y desarrollado desde la línea de práctica pedagógica e investigativa: Interculturalidad, Educación y Territorio, del departamento de Ciencias Sociales de la facultad de humanidades.

Uno de los objetos del trabajo es contextualizar de qué forma se educa en la cárcel, en específico la cárcel de mujeres del Buen Pastor en la ciudad de Bogotá y a través de la observación del escenario caracterizar las colonialidades que están insertas en las relaciones cotidianas y pedagógicas de las mujeres privadas de la libertad. A partir de la lectura y el análisis de la información recolectada surge el por qué y para qué construir una propuesta pedagógica que responda a una de las tantas necesidades del contexto y que permita generar prácticas, discusiones, acciones y relaciones descolonizantes con las mujeres del Buen Pastor.

El sentido transversal del trabajo es caracterizar y problematizar los imaginarios y las prácticas coloniales que atraviesan las aulas en los escenarios de los contextos carcelarios, a través de la concienciación, la exploración y el cuestionamiento de las relaciones de autoridad, dominación, competencia, rivalidad y negación naturalizadas en la cotidianidad de las mujeres privadas de la libertad y evidenciadas en el aula de clases.

Relaciones que como producto de la herencia colonial y patriarcal impiden el reconocimiento de sí mismas y de otras mujeres como sujetas de derechos, sujetas políticas e históricas; quienes al ejercer su palabra, su pensamiento, su sexualidad, su afecto, emocionalidad y estética se les silencia, siendo constantemente invisibilizadas por la falta de garantías dentro de un contexto de encierro y un sistema de inequidades que les niega el acceso a una digna educación y a un digno vivir y con ello a la imposibilidad de construir y habitar un mundo alternativo, en el cual los condicionamientos educativos, culturales, sociales, económicos, estéticos y políticos no logran ampliar y potenciar sus saberes, su existencia y su pensamiento.

Capítulo I: **RADIOGRAFÍA DEL ESCENARIO CARCELARIO**, en este capítulo se encuentra un balance bibliográfico de las fuentes consultadas que dieron a conocer la situación de la educación en contextos carcelarios de Colombia y Latinoamérica, además de la caracterización del escenario educativo, la caracterización de los actores que se desenvuelven en las aulas de las cárceles del Buen Pastor y la categorización de los elementos pedagógicos y didácticos que lo componen.

Capítulo II: **PENSAR UNA PEDAGOGÍA DECOLONIAL Y UNA DIDÁCTICA NO PARAMETRAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES**, este capítulo se plantea desde la caracterización realizada del escenario educativo de la cárcel del Buen Pastor y junto ella las reflexiones que emergen como producto de la práctica para así dar forma a la propuesta pedagógica en el marco de una educación decolonial de las ciencias sociales.

Capítulo III: **RESIGNIFICANDO SENTIDOS, EMERGER PARA CREAR**, este capítulo sistematiza la experiencia de la propuesta a través del análisis descriptivo de la información que resulta de la implementación de esta.

REFLEXIONES FINALES: El escenario educativo de la cárcel está trazado por obstáculos que suponen dificultades en los procesos y no garantizan una práctica pedagógica y educativa permanente. Sin embargo, las mismas carencias del escenario producen un cuestionamiento sobre él.

1. CAPITULO I: RADIOGRAFÍA DEL ESCENARIO CARCELARIO

1.1. Desrrejando

Desrrejar, salir de la reja para pensar decolonialmente¹ no es sencillo y para llegar al conocimiento de qué es lo decolonial hay que atravesar y cuestionar el esquema colonial que hemos construido inconscientemente como seres que se desenvuelven en un mundo que históricamente ha experimentado y ejercido el colonialismo y posterior a ello la colonialidad, (Vásquez, 2017, pág. 499) condición que ha permeado nuestro saber, nuestro ser y nuestro poder, y que atañe las diferentes esferas de la vida. Por eso antes de desenvolver el tema de lo carcelario quisiera dejar como precedente que el documento se lee en el examen de cómo lo colonial se manifiesta y naturaliza en las relaciones humanas que se desenvuelven en la cárcel, expresándose a través de la colonialidad del ser: modos en los que expresamos la experiencia vivida desde el ser colonizado; colonialidad del saber: el cómo construimos y valoramos el conocimiento desde la producción de regímenes de pensamiento colonial y por último, la colonialidad del poder: que se expresa en la interrelación de las formas modernas de explotación y dominación (Maldonado Torres, 2004).²

Este primer capítulo relata qué se ha trabajado, construido y dialogado en cuanto al tema de educación en cárceles y educación de adultos en contexto privado de la libertad, conjunto a ello, evidenciar qué tipo de colonialidades operan y se reproducen en este

¹ Decolonialidad entendida desde Eugenia Fraga “como el proceso deseable de reemplazar la lógica imperialista de imposiciones con la lógica comunal de la reciprocidad y la convivencia” (Fraga, 2015, pág. 19)

² Profesor asociado al Departamento de Estudios Latinos y el caribe. Investigador especializado en estudios poscoloniales.

espacio (escenario educativo y carcelario del reclusorio de mujeres el Buen Pastor en Bogotá), el cual, manifiesta en su interior la vigencia de la matriz colonial estructurada en relaciones de dominación, explotación y conflicto (Lugones, 2008, pág. 78) a través de prácticas, relaciones y discursos en los cuales las mujeres desenvuelven su cotidianidad. Encontrando que, de un lado resalta la emergencia de la crisis del sector carcelario y de otro, las problemáticas colectivas e individuales heredadas del sistema de dominación colonial que categorizan clasifican y racializan la vida en un escenario como la cárcel que sustenta y refuerza constantemente este orden sobre todo en las mujeres más pobres y vulnerables.

Para construir el dialogo que, de forma a lo anterior, fue necesario buscar qué dicen las investigaciones acerca de la temática carcelaria y como en cada una se encuentran expresadas las diferentes formas en que las instituciones como la cárcel y la escuela conquistan, dominan y ejercen poder sobre otros. Después de un rastreo para el abordaje de los documentos se encontraron tesis de pregrado de la licenciatura en psicología y pedagogía y tesis de la maestría en Desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional y la fundación CINDE³, al igual que artículos de investigación sobre educación y cárcel con mujeres presas en México de Elena Azaola, artículos del Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles de la Universidad Nacional De La Plata en Argentina de José Francisco Scarfó y artículos de la Revista Latinoamericana de Educación de Adultos.

En el marco colombiano se hallan investigaciones realizadas desde la Universidad Pedagógica Nacional, en la maestría de Desarrollo educativo y social, presentado por la

³ Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

estudiante en maestría Yuli Alejandra Torres (2010), quien plantea que la reconfiguración y la reconstrucción sociocultural de una persona privada de la libertad necesariamente debe pasar por el pensar y abordar otros diálogos y otros ejercicios educativos transformadores que logren resignificar, potenciar y construir nuevos sentidos de existencia política con sí mismos y con otros, sentidos en los cuales el proceso socializador fuera de la cárcel fracasa y que esta como institución formalizadora intenta reconstruir a través de la resocialización, entonces para ello, hay que superar las limitaciones del escenario educativo en las cárceles, como las relaciones de subordinación, negación y exclusión de las personas privadas de la libertad, los enfoques de trabajo que caen en el señalamiento punitivo, los espacios reducidos y precarios, las condiciones de marginalidad y opresión que se asocian al entorno, la clasificación social, expresada como una colonización del ser que atenta contra la construcción subjetiva de cada ser humano que se da allí dentro y que todo junto impide alcanzar la resocialización y la transformación de fondo de los sujetos.

Es por lo anterior que considero pertinente replantear el proceso de enseñanza y aprendizaje en el escenario carcelario, pues no está pensado sobre una condición que renueve la existencia consigo y con los otros, esto, teniendo como precedente las dinámicas internas de la cárcel, la incoherencia con la articulación de modelos educativos que no son sensatos ni pertinentes y que toman como modelo educativo las pedagogías tradicionales y flageladoras, en lo cual la experiencia de vida y de saberes de las personas privadas de la libertad son expuestas, silenciadas y nulas, encontrando que no hay concordancia entre proceso educativo y proceso resignificador, es decir, no existe una dialéctica entre lo que se pretende enseñar y lo que se encuentra enseñando. Además, quienes orientan los procesos de educación deben contar con herramientas de formación pedagógica en la educación de

adultos y de esta manera posibilitar el ejercicio de la construcción de nuevos sujetos sociales.

De acuerdo con Zorro (2012) la educación en cárceles debe orientarse hacia la formación ética y política de las personas privadas de la libertad, en un entorno que posibilite el reconocimiento y la potenciación de sujetos de derechos que logren transformaciones de carácter individual y colectivo, evidenciados no solo en la convivencia del lugar inmediato, como lo es la cárcel, sino afuera con los diversos núcleos sociales.

Por lo tanto y para atender lo anterior es preciso comprender la realidad del contexto carcelario y la situación de vulneración de derechos humanos que en esta se presentan; el paradigma de enfoque resocializador que se sustenta y se aplica a través de procesos educativos que permanentemente niegan y eliminan a ese otro sin libertad, ese otro que al mismo tiempo naturaliza el escenario de violencia que vive y que por tanto reproduce sin cuestionar. Si lo anterior no se interviene trabajando con y desde ellos, difícilmente emergerán acciones que lleven a nuevos conocimientos y comprensiones de la realidad inmediata y que al mismo tiempo permitan el reconocimiento de sí y de otros, potencializando la creación de espacios de discusión y reflexión articulados a la educación y a la promoción de derechos humanos que posibiliten prácticas de solidaridad, empatía y respeto.

Así mismo, Bulla (2014) menciona que los procesos y los resultados del trabajo educativo en los contextos carcelarios deben estar ligados a las necesidades marcadas por el espacio, como lo son las condiciones físicas del lugar, el grado de hacinamiento, la alimentación precaria, las crisis internas del sistema de salud y el colapso de cuando todas estas variables se juntan, impidiendo y paralizando procesos de cualquier carácter,

convenciendo a las personas de que no son sujetos de derechos dignos de recibir y ser bienvenidos en espacios ajenos a la celda y el patio, naturalizando las violencias y las experiencias sustentadas en la vida indigna y en la precarización de la existencia humana que traza sub-existir en las prisiones, más aún en un marco social en el que prolifera la discriminación y la segregación de los más vulnerables.

Es así como cualquier modelo educativo que se implemente debe atender al reconocimiento de quienes son los y las que habitan las cárceles, de las tensiones y los conflictos que se enmarcan, pensando alternativas de conocimiento y prácticas de enseñanza/aprendizaje para la población reclusa, que dialoguen desde las ausencias y las potencialidades de los sujetos y así construyan y fortalezcan nuevos saberes y sentidos de existencia.

Por su parte, Martínez (2014) se pregunta cuáles son los elementos históricos, sociales y culturales que configuran la vida de las personas privadas de la libertad, investigación que arroja como resultado que las personas privadas de la libertad y pertenecientes a las esferas socioeconómicas más pobres han llevado una vida trazada por carencias en las relaciones familiares y comunitarias que inciden en el desarrollo de identidades flexibles e inestables, condicionando a las personas a un permanente y normatizado estado de subalternidad y opresión que no permite la creación de una posición crítica frente al mundo que acontece e interviene y que por ello lee como determinado.

Por otro lado, vale aclarar, que la cárcel y el encierro refuerzan a través de un sistema de dominación que se articula a las actividades educativas que allí se practican sustentadas en la vigilancia, el control, el premio y el castigo, actividades reproducidas con mayor fuerza entre la población femenina, y que como señala Rodríguez (2015) los espacios

carcelarios convergen entre diversos factores de orden social, económico, cultural y educativo que vulneran aún más el acceso y el derecho a una educación de calidad, así mismo menciona que en las cárceles femeninas se agudizan más las necesidades del cuerpo y el afecto, lo que produce que el entorno carcelario femenino sea más opresivo que el entorno carcelario masculino, pues las mujeres desde su condición de género, atraviesan y sufren mayores marginaciones con la punitividad de los castigos y el tratamiento penitenciario.

Así mismo las funciones educativas y resocializadoras para mujeres privadas de la libertad se encuentran focalizadas hacia actividades históricamente delegadas al género femenino, es decir talleres de costura, bordado, cocina etc. Desvinculando que el objetivo de la educación afuera o al interior de las cárceles, sin distinción de género, es potenciar el desarrollo personal y colectivo de los seres humanos que han sido vulnerados por las condiciones desiguales de la sociedad y que, entre esto quienes han experimentado menores posibilidades de superación y reconocimiento han sido las mujeres (Rodríguez, 2015)

Ahora, uno de los objetivos de este trabajo es identificar las colonialidades que se manifiestan y reproducen al interior de las cárceles, siguiendo a Eugenia Fraga (2015) “*El Ser, Saber y Poder en Walter Mignolo*” texto que me permite tener herramientas epistemológicas y teóricas desde donde yo puedo problematizar el escenario educativo en cárceles y la prisión en general, concibiendo este escenario como un lugar donde no solo se le quita al ser humano su libertad y su tránsito por diferentes espacios con independencia, sino que con ello deviene el despojo de toda una experiencia vivida, la cual fue adquirida fuera del penal, pues se le regula desde el aparato penitenciario, el cual a su vez castra lo que ha sido e imprime lo que será en adelante, mutilando su ser social y su forma de ver el

mundo, al igual que sus círculos de socialización más cercanos y las maneras en las que organiza y produce su conocimiento. Situaciones todas ellas que se desarrollan a partir de relaciones coloniales de explotación, segregación y dominación en la cárcel.

Dichas colonialidades se expresan en las necesidades y las emergencias que atañen el escenario y a las personas que habitan la cárcel. Siendo esta, una de las instituciones legales y estatales que más ha mantenido, reforzado, profundizado y reproducido el esquema de la matriz colonial, clasificando socialmente la población entre los “deseables y no deseables”, los que demuestran ventajas económicas o no y los que se pierden en el caos emocional y mental que representa el encierro, al mutilar y eliminar el pensamiento y sentimiento de seres humanos sobre otros.

Continuando con el rastreo, dentro del contexto latinoamericano La Universidad Nacional de La Plata en Argentina, es quien lidera la mayor producción académica e investigativa conocida sobre educación en cárceles, en apoyo con el GESEC⁴ en coordinación de José Francisco Scarfó, magister en derechos humanos y licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, grupo que ha compuesto la mayor caracterización del escenario; de las problemáticas y los retos por abordar en procesos educativos hacia establecimientos penitenciarios y carcelarios. Producto de estas investigaciones, se evidencia la existencia de dos paradigmas respecto al cómo se construye y se practica la educación al interior de los centros carcelarios.

Como primera noción se encuentra según Acín (2009) que para el marco educativo institucional en cárceles se sugiere la implementación de tratamientos terapéuticos y de

⁴ Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles de la Universidad Nacional de La Plata.

corrección de comportamiento en las personas que han sido privadas de la libertad, instituyendo en ellos y ellas prácticas de resocialización, reeducación y readaptación a través de tratamientos penitenciarios que se basan en la debida convivencia social dentro y fuera del establecimiento carcelario, justificando lo anterior desde un aparato educativo sustentado en la disciplina y el tratamiento de la conducta en el encierro, siendo este el imaginario que comúnmente se encuentra en el sistema educativo carcelario y que se focaliza a cursos, talleres o capacitaciones para el trabajo, que traza objetivos que deben arrojar inmediata respuesta como la redención de pena, el mantener a las personas ocupadas y hacer de la condición de encierro un proceso acelerado; dada su constante movilización humana en entradas y salidas, tratamiento que de por más falla, puesto que no se asume a la persona en toda la dimensión y problematización de su existencia, sino que se le reemplaza por la idea de un deber ser como ciudadano que cumple con normas y acuerdos.

La educación de adultos, contrario a lo anterior, debe entenderse como un proceso que va más allá de la capacitación en oficios y debe dirigirse hacia un ejercicio que responda a la exigencia de un derecho humanitario, donde las personas participan con conciencia crítica y propia e involucrándose en la decisión autónoma de reconocerse y aprehender, situando la educación como el lugar común donde es posible pensar, confrontar y cuestionar la desigualdad social, las condiciones de vulnerabilidad, exclusión, violencia y marginalidad de las personas que habitan la cárcel y que históricamente han sido señaladas, castigadas por el sistema y por la falta de garantías para vivir dignamente en una sociedad que excluye y encierra a los más pobres, negándoles la existencia y la participación en las esferas educativas, políticas, económicas, sociales y culturales y la autonomía sobre su ser y su cuerpo.

De la misma forma, Scarfó (2012) señala que el objetivo educativo según la norma institucional para cárceles y centros penitenciarios es lograr la resocialización o también llamada reeducación con personas privadas de la libertad, siendo el encierro la única alternativa que se propone desde el aparato estatal y legal para lidiar con las prácticas y los comportamientos delictivos de aquellos que denominan como trasgresores de la norma social y que, al mismo tiempo, este aparato evade el cómo la norma ha construido a esos otros sujetos, siendo la cárcel el lugar y la institución que naturaliza y refuerza el mecanismo de control y castigo que han experimentado en toda su vida, produciendo serias contradicciones que provocan retrocesos y frenos sobre cualquier actividad educativa o resocializadora que se adelante, encontrando que la punitividad, el castigo y la exclusión son el común denominador de las diferentes actividades y así difícilmente puede lograrse una esfera educativa o resocializadora con las personas privadas de la libertad.

Por tal motivo considero pertinente resaltar que la cárcel como escenario educativo no puede desprenderse de la cotidianidad que viven las personas que lo integran, no puede separarse de las múltiples necesidades de las personas que asisten a él y que están trazadas en cuanto a las situaciones de violación de derechos humanos, marginalidad, pobreza, desigualdad, maltrato, abandono, depresión, tristeza y consumo que el mismo sistema genera y que como resultado de la lógica dominación-explotación causa efectos en los cuerpos y en las subjetividades de las personas, complejizando la relación educador-educación-educando, imposibilitando constantemente la acción y el ejercicio concreto de educar.

García (S.F) añade que la cárcel se representa como un lugar de fracaso social donde la norma es ausentarse de lo que se fue, una vez que ingresan las personas se

transforman inmediatamente en seres olvidados por sus núcleos sociales y afectivos más cercanos, lo que genera una decepción y un desinterés permanente por la vida, además de ser un lugar que reproduce las fallas del sistema educativo, puesto que las personas que ingresan a ejercer su derecho a la educación se encuentran de nuevo con los métodos y la operación de una escuela tradicional, memorística y punitiva de la que alguna vez desertaron, ocasionando otra nueva deserción escolar porque el espacio, los contenidos o temas de trabajo en el aula no le son atractivos ni responden a la generación de un interés o a la creación de nuevas intenciones educativas y pedagógicas que se focalicen en su experiencia y su vida.

En su artículo Azaola. G (2005) describe que las cárceles históricamente han sido diseñadas como el lugar que combaten los actos delictivos a través del castigo, la punitividad y la pérdida de la libertad ambulatoria, desde una estructura arquitectónica que encierra los cuerpos y que se ha pensado en mayor dimensión hacia los cuerpos masculinos. Señala que en las mujeres los síntomas de la cárcel se evidencian con los posteriores abandonos y despojos a los que son sometidas cuando ingresan, en la descomposición de su núcleo familiar, la separación de sus hijos y el incierto por saber quiénes asumirán los cuidados de estos; más aún cuando son madres solteras y cuando el cuidado ha sido relegado como un asunto histórico de mujeres que se precariza cuando pertenecen a sectores socio-económicos vulnerables y marginados, situación que se dilata aún más cuando se recalca sobre ellas y como idea de sometimiento y castigo el deber ser de la buena mujer y la buena madre que no cumplieron.

Siguiendo a Medina López (1997), las mujeres nombran la cárcel como un lugar de seres inertes que se suspenden en el tiempo, donde el contexto las obliga a competir y

rivalizar por el espacio, y su naturaleza femenina se ve coaccionada a la masculinización, para asumir roles de dominación, agresión y control con otras mujeres, desde prácticas de despojo y mando para resistir o sobrevivir al espacio carcelario (Rodríguez, 2015).

De igual forma, las prisiones no se han pensado como un lugar de resocialización sino de castigo, en el cual las mujeres enfrentan no solo el encierro sino la descomposición de sus núcleos familiares y demás relaciones, a causa de estos abandonos como el de parejas amorosas, amistosas y afectivas, detonan en depresiones constantes que las condiciona a cargar un doble encierro que tiene un primer efecto en el espacio carcelario como lugar del que no pueden escapar y como segundo lugar su propio cuerpo y pensamiento, efectos que algunas evaden a través de placebos como alucinógenos y drogas psicoactivas para silenciar y aislar la realidad presente (Medina López, 1997)

Como conclusión de este balance bibliográfico se encuentra que el imaginario y las prácticas educativas de las cuales disponen los centros carcelarios están más asociadas a sistemas de seguridad que garanticen la vigilancia, el control de la pena, la conducta, el cuerpo y el pensamiento de las personas privadas de la libertad. La educación y los programas educativos si bien pueden focalizarse hacia la resignificación de nuevos sentidos se cruzan con la amalgama de factores internos que dificultan la ejecución de los proyectos o programas que intentan mitigar las situaciones de marginalidad y opresión que acontece en las cárceles.

Así mismo, se ha mencionado que acceder al derecho a la educación responde mayormente a la redención y aceleración de la pena o a la ocupación de una actividad que evada la realidad presente, convirtiendo el acto educativo muchas veces en un acto antieducativo. De esta forma considero que la práctica y el accionar educativo desde el

encierro debe potenciar la vida y la dignidad humana, pero esta educación no puede basarse en la punitividad, en el señalamiento o en el esquema de repetir y memorizar datos, al contrario, la educación debe crear nuevos sentidos de existencia, debe ser herramienta y lugar resignificante de seres humanos empoderados y responsabilizados de su propia vida y de otras, como un conjunto empático por la existencia.

Situando el lugar de lo femenino el sistema carcelario construye, refuerza y reproduce estereotipos sustentados en las diferencias y desventajas de género, donde las mujeres se ven más impactadas y excluidas, a través de roles que están presentes en las actividades cotidianas de los patios o las aulas, siendo el aula el espacio que muestra el mecanismo de escuela tradicional que se aplica, que reduce la participación y la adhesión a los programas educativos puesto que no innova, no se pregunta por las necesidades latentes del contexto, reduce al silencio y a la toma de atención estática la experiencia de mujeres adultas que tienen tanto que decir y poner a dialogar. Las mujeres privadas de la libertad se convierten en una población invisibilizada y silenciada, situación que se agudiza más cuando son de estratos socio-económicos carentes y habitan la cárcel en soledad y anonimato.

Panoramas que son evidenciados no solo en la realidad y crudeza de los contextos carcelarios colombianos, sino en toda Latinoamérica, planteando la duda ¿cuál sería el nuevo paradigma de lo educativo en los contextos carcelarios? y ¿cómo trascender el sistema colonial en cárceles?, dichas respuestas deben y necesitan ir más allá de la innovación de herramientas pedagógicas y didácticas que ya existen, donde emerjan nuevos paradigmas y prácticas que posibiliten la intervención humanitaria urgente, la participación y el compromiso del Estado, de las instituciones carcelarias y sus funcionarios asegurando

la implementación de proyectos que permitan acercarse, trabajar y transformar los escenarios educativos en la cárceles con y desde las personas que habitan y viven al día dicho fenómeno, si lo anterior no se práctica, seguiremos asistiendo a la proliferación de cárceles donde se depositan seres humanos despojados del goce de su libertad y de derechos, en su mayoría pobres, criminalizados por ser pobres y condenados por ello, que han servido para el mantenimiento de un orden racial y para la garantización de la segregación social (Segato, 2006)

1.2. Sobre la ley y la norma de la educación en cárceles

Las orientaciones que regulan desde la ley general de educación 115 de 1994, dentro del capítulo II se encuentra la educación de adultos en el artículo 50 definiéndose como aquella que se orienta para las personas que desean culminar sus estudios y que están en una edad mayor a la de estudiantes de centros educativos regulares, sus objetivos se plantean de forma tal cómo la adquisición y actualización del conocimiento, erradicación del analfabetismo, desarrollo de capacidades para la participación de la vida económica, política, social, cultural y comunitaria, mediante procesos de validación posibilitados por las instituciones educativas pertinentes.

Sumado a ello, también se encuentra el Decreto 3011 de 1997 en relación con el artículo 5 el cual relata que la educación de adultos debe ofrecer programas de alfabetización, educación básica, educación media, educación no formal y educación informal (Nacional M. d., 1997) Por demás, el decreto 3011 de 1997 correspondiente al capítulo III dentro de la sección segunda y tercera, enfatiza la educación básica y media

formal de adultos alrededor de los artículos que van del 15 al 27, resaltando que la educación de adultos debe corresponder a un servicio público educativo, que está en la obligación y compromiso de ofrecer programas de alfabetización de educación básica y media no formal e informal. Por tanto, las construcciones y orientaciones curriculares de los institutos y/o organizaciones que se dirijan a la población adulta, deben estar diseñadas de manera especial para atender a los lineamientos del currículo establecido por el Ministerio de Educación Nacional, por lo cual en el artículo 16 del decreto 3011 se proponen los ciclos lectivos especiales integrados CLEI, estos, formulados como una política de inclusión y nivelación para contrarrestar la deserción escolar en personas adultas.

Dentro el capítulo V de la ley general de educación 115 de 1994 se desarrolla la temática de la educación para la rehabilitación social, los artículos 68,69,70,71; sitúan que tales programas educativos van dirigidos a personas que necesitan reintegrarse a la vida social.

Los procesos pedagógicos, métodos didácticos y contenidos a enseñar al interior de establecimientos penitenciarios y carcelarios se deben tener en cuenta desde la planeación de programas educativos del INPEC, y que, en el fomento de la educación para la rehabilitación, reintegración, reincorporación social deben participar las entidades territoriales y el gobierno nacional. Es decir, el Estado debe tener una actuación transversal en lo que corresponde a los procesos de ejecución y garantización de los programas de orden educativo para los contextos de encierro.

Así mismo, se encuentra la ley 65 de 1993 siendo el código penitenciario y carcelario, el cual formula dentro de los artículos: 3, 5, 10, 26, 42, 63 y 65; que al interior

de los establecimientos carcelarios se promueven aspectos que tratan la igualdad, el derecho humanitario, el rechazo a las variadas formas de violencia y los programas de educación y actualización para un efectivo tratamiento penitenciario y resocializador. Prohibiendo cualquier forma de rechazo o segregación que impida el debido trato con los sujetos reclusos, situación que en la práctica real no se evidencia. Dentro del artículo 63 se encuentra la clasificación para las personas privadas de la libertad, las cuales son separadas por categorías como sexo, edad, personalidad, antecedentes, delitos y condiciones de salud física y mental. Condiciones que interfieren con el proceso educativo, puesto que el acceso a la educación solo es permitido a quienes se señalan como personas condenadas, excluyendo a las personas sindicadas que se encuentran al interior de la cárcel y que por su condición indefinida de permanencia no se incluyen en procesos educativos. Generando de este modo contradicciones profundas con lo que se establece desde el derecho legítimo a la educación, además de la connotación sobre clasificar y dividir grupos humanos como en anterior se menciona, condición que se da sobre todo por las condiciones económicas y socio-culturales que definen las relaciones al interior de los penales.

El título VIII del mismo código mencionado, menciona los procesos de educación y enseñanza en los artículos 94 al 98; situando que la educación es la base fundamental para la resocialización y que los centros carcelarios y penitenciarios deben contar con centros educativos para el desarrollo de los programas de enseñanza permanente para el tratamiento penitenciario, teniendo en cuenta los métodos pedagógicos propios del sistema (sistema que selecciona y clasifica personas acorde a sus condiciones y habilidades) educativo y según la capacidad del personal y de la planta física de la cárcel. Determinado así, que es el INPEC como institución directora y coordinadora la cual determina la planeación y la organización

de los procesos educativos; esto encontrado en el artículo 95 de la ley 65 de 1993, pero que en contra respuesta a lo que se señala y se evidencia en las cárceles, son las mismas personas privadas de la libertad quienes terminan organizando, discutiendo e implementando su propio proceso educativo.

En el artículo 96, se halla que la evaluación y la certificación de los estudios se implementa y reglamenta desde el sistema de control y asistencia diseñado por el INPEC, validado para quienes se encuentren adscritos a programas educativos siempre y cuando asistan a los espacios designados para tal práctica. Finalmente se encuentran los artículos 97 y 98 los cuales proponen la redención de la pena por estudio y por enseñanza, situando una dinámica de cambio de horas de estudio por días de redención en la pena, aclarando que esta práctica cuenta con un máximo de horas al día para la enseñanza (4) y para el aprendizaje (6) y que no se puede participar más allá del tiempo establecido, pero que nuevamente contrariando a lo que se estipula en la norma las horas de estudio formal para un estudiante privado de la libertad no supera una hora y medía al día.

Finalmente, la normativa se queda en el papel, de lo anterior poco se cumple y el INPEC como institución mediadora no garantiza los espacios ni el personal para llevar una implementación completa de los proyectos o programas en el marco educativo legal para contextos carcelarios.

Además, no se evidencia la importancia de un modelo educativo con enfoque diferencial de las poblaciones, que piense cuáles son las necesidades de cada contexto y para el caso, lo femenino en condición de encierro.

1.2.1. Modelos educativos en el sistema penitenciario y carcelario colombiano

Para este apartado es necesario tomar como referencia los documentos que se han abordado en el marco de la educación en cárceles, estos documentos son los referentes que nos arrojan toda la información pertinente para abordar la situación actual de la educación en contextos carcelarios en Colombia, la cual según el marco legal de Naciones Unidas (1995) es un derecho legítimo y básico que no debe ser vulnerado o negado a pesar de las condiciones de existencia de las personas.

Como primer referente se encuentra el Modelo educativo para el sistema penitenciario y carcelario colombiano MESPCC del 2007 el cual sitúa los procesos educativos como experiencias donde deben potenciarse las esferas investigativas y la resignificación de la existencia a través de la relación entre escuela y vida. Los principios de dicho modelo pedagógico se sustentan en la idea de que el ser humano es un ser inacabado e incompleto y por lo tanto estará siempre en permanente construcción y que esta no puede desvincularse de sus diversas relaciones sociales, históricas, colectivas e institucionales, por lo tanto, el ser humano es un ser biosocial, histórico y cultural. (INPEC, Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario y Carcelario, 2007) el enfoque que plantea este modelo educativo es investigativo, vivencial y participativo, que responda a lograr la fomentación del desarrollo de capacidades. Los componentes del proceso pedagógico como el diseño, el currículo, la metodología de trabajo y la práctica pedagógica se orientan a través de la problematización de la realidad de los educandos, es decir que para este modelo educativo el currículo no se trabaja por contenidos, sino que opta por un diseño curricular que se construya desde las problemáticas y el planteamiento de experiencias de situaciones existenciales que se puedan socializar a través del conocimiento. Los objetivos a los que

apunta este modelo son al desarrollo de competencias en las que los educandos puedan adquirir una capacidad investigativa, habilidades comunicativas, capacidad crítica y solidaria, además de una lectura comprensiva de la realidad que genere acciones transformadoras sobre ellos.

Sin embargo la lectura del documento no deja claro quiénes son los educandos a los que se dirigen, hay una distancia amplia entre lo que se escribe y la realidad inmediata de los lugares en que se implementa, los factores internos que determinan la realización de los proyectos educativos no se tienen en cuenta, la diversidad de problemáticas que atraviesa la población carcelaria tampoco se evidencian, la realidad que quieren problematizar para lograr el relato del modelo educativo es una realidad ajena a los escenarios carcelarios, como la historicidad de los sujetos, porque se plantea la existencia y las experiencias de las personas desde afuera del penal y no desde lo que sucede adentro, es decir en las cárceles adjudicadas al INPEC.

Como segundo caso, el Modelo Educativo Institucional MEI INPEC, documento construido en conjunto con la Universidad Pedagógica Nacional y el INPEC hacia el año 2016, plantea que la educación ha de ser el eje de resocialización mediante el cual las personas privadas de su libertad logren adquirir conciencia de una educación para la vida y para la convivencia, formulándose así, la educación como una herramienta que promueva el diálogo, el tejido social y sea transversal a la vida e historia de las personas, fortaleciendo las relaciones de solidaridad y comunidad entre pares.

Por lo tanto la educación debe entenderse como una función social que concientiza y potencia el surgimiento de capacidades que cultivan saberes, valores y prácticas que resignifican la experiencia de las personas, su confianza, el vínculo consigo mismo y con

los otros, insistiendo en que las personas privadas de la libertad deben comprender su historia personal para reconstruir su perspectiva de vida y con ello recuperar el papel de su propia historia que no está determinada por los lugares que como la cárcel, los condiciona y los obliga a creer que el encierro es la totalidad de su destino.

Este modelo educativo propone dimensiones históricas, culturales, políticas, sociales y afectivas desde las cuales se piensa un sujeto crítico y transformador que no solo renueva su pensamiento con los puntos de vista que ya tiene sobre la realidad, la sociedad y la justicia, sino que construye y participa en la producción de nuevos sentidos y saberes que datan en su cotidianidad. La metodología se propone desde el diálogo de momentos que marcan saberes trazados en el lugar presente y en su vida como acontecimiento histórico que no se olvida, vinculando esta ruta metodológica a preguntas que hacen posible el aprendizaje que medie nuevos conocimientos, que problematiza escenarios, contenidos y relaciones que pasan por la experiencia de carácter individual y colectivo. (INPEC U. P., 2016)

No obstante, cabe mencionar que los contextos carcelarios están trazados por diversas limitaciones que producen frenos en cualquier actividad sea o no de carácter educativo, pues las dinámicas internas e institucionales no permiten el desarrollo normal de los procesos ya que no hay garantías reales desde las cuales se defiende el derecho a educar, el acceso a la educación y a permanecer en ella. Incidiendo frecuentemente en adelantos y retrocesos que no marcan un significativo o un punto claro desde donde trabajar, desvalorizando el potencial, el accionar pedagógico y educativo que puede alentar y constituir significativamente los procesos educativos con personas privadas de la libertad.

A modo de cierre, se concluye que la educación es el vehículo para lograr una transformación de fondo en los sujetos, lo cual en un primer plano debe contar con la premisa política del cómo nos asumimos frente al mundo y frente a lo que en él interfiere, partiendo así desde la construcción de una posición crítica que consolide nuevas formas del pensamiento que movilicen a las personas y que las hagan sentir participes y pertenecientes de lo que les acontece. Las Personas Privadas de la Libertad son sujetos con historia, intereses, saberes, experiencias y necesidades vitales, para quienes la educación debe representar una oportunidad de hacerse responsables de sus decisiones (INPEC U. P., 2016)

Tanto las instituciones carcelarias como el Estado en conjunto con el ministerio de educación, deben estar en la tarea de acompañar y apoyar estos procesos, puesto que las improvisaciones, la baja cobertura de profesionales educadores, las escasas garantías en cuanto a la certificación; que es necesaria para el reconocimiento de un proceso educativo, los materiales insuficientes, espacios y demás, retroceden el proceso educativo, lo fracturan o lo mutilan, reduciendo y minimizando el quehacer pedagógico.

1.3. Caracterización del escenario educativo del reclusorio de mujeres del Buen Pastor en Bogotá.

El complejo penitenciario y carcelario de reclusión de mujeres el Buen Pastor adjudicado al Instituto Penitenciario y Carcelario INPEC, se encuentra ubicado en la ciudad de Bogotá al interior de la localidad de Barrios Unidos en el barrio Entre Ríos limitando con las localidades de Chapinero y Suba. Para el año 2019 al interior del complejo residen aproximadamente y según cifras del INPEC 4.004 mujeres privadas de la libertad, de las cuales un número redondeado a 500 participan como estudiantes internas en el modelo

educativo propuesto por el INPEC y orientado a través de los ciclos lectivos especiales integrados Clei. (INPEC, Tabla de registros diarios., 2019)

Los primeros inicios de la Reclusión de Mujeres en Bogotá datan del año 1893 con una construcción ubicada en el barrio las aguas y bajo la dirección de las misioneras del Buen Pastor, encargadas de hacer vigilancia y control. Esta administración estuvo a cargo de las Hermanas Misioneras del Buen Pastor, quienes mantuvieron la administración hasta la década de 1980 donde pasó a manos de directores nombrados por la Dirección General de Prisiones, hoy en día el Instituto Penitenciario y Carcelario INPEC. La rehabilitación se llevaba a cabo bajo los preceptos de una instrucción moral y religiosa, fortaleciendo, según las religiosas, la firmeza del espíritu. Las nuevas instalaciones de la Reclusión de Mujeres El Buen Pastor inicia su construcción en el año de 1952, construcción que termina en 1957 y que actualmente sigue operando. (INPEC, 2018)



Fuente: Foto tomada por Vannesa Zea. Reclusión de Mujeres Buen Pastor. Bogotá, 2019.

1.3.1. Educativas como escenario escolar

Al interior del reclusorio de mujeres del Buen Pastor, se encuentra una infraestructura en donde ha operado en la última década los ciclos lectivos especiales integrados Clei y el área educativa que recibe por nombre Centro Educativo Vivencias, con un pequeño espacio conformado por siete aulas, una biblioteca, una sala de sistemas, una sala de archivo, un baño para funcionarios coordinadores y monitoras y otro baño para estudiantes internas, además de una oficina para licenciados administrativos que organizan, acompañan pero sobre todo supervisan el proceso de educación y validación de la primaria y bachillerato de las estudiantes internas del Buen Pastor. El número aproximado de estudiantes y según cifras de su coordinador Pedro Pirazán es de 500, se disponen de 3 coordinadores, 23 monitoras y una dragoneante del INPEC que está a cargo de gestionar las salidas y los ingresos a los patios para que las clases puedan realizarse.

Ciclos Lectivos Especiales Integrados Centro Vivencias RM Buen Pastor

CICLO	GRADO
Clei Alfa	Proceso de alfabetización
Clei 1	Primero y segundo
Clei 2	Tercero, cuarto y quinto
Clei 3	Sexto y séptimo
Clei 4	Octavo y noveno
Clei 5	Decimo
Clei 6	Once

Tabla 1

La jornada educativa dividida en mañana y tarde consta de una hora y media de lunes a viernes, las estudiantes de la mañana ingresan al área de educativas a las 9:00 am y

salen a las 10:30 am y en horas de la tarde de 2:00 pm a 3:30 pm. Por lo general es un procedimiento que inicia con un conteo antes de salir del patio y termina de la misma forma; otro conteo y llamado a lista antes de ingresar al patio. El ingreso de las estudiantes al área de educativas suele verse retardado por la disponibilidad de una sola funcionaria o dragoneante del INPEC para procedimientos como conteo y salida del patio, lo que produce que las clases se reduzcan a tiempos de entre una y a veces media hora.

La dinámica de las clases en el área de educativas constantemente se ve interrumpida por procedimientos institucionales del INPEC, como operativos de requisita o batidas en los patios, sumado a ello las actividades de orden cultural como la celebración de fechas especiales o conmemorativas y de orden nacional e institucional; dígase día del amor y la amistad, día de Halloween, día de la mujer, día de la virgen de las Mercedes (virgen de las y los presos) día de la madre, entre otras fechas, que se han evidenciado en las observaciones realizadas en el interior del establecimiento penitenciario.

1.3.2. ¿Quiénes coordinan educativas?

Los profesionales y coordinadores a cargo del área de educativas son: Pedro Pirazán, licenciado en Biología y especialista en administración educativa, este señor es quien coordina y delega tiempos y funciones en el centro vivencias, básicamente el espacio depende de lo que él diga y piense. Pedro Pirazán sostiene permanentemente tratos hostiles, clasistas y despectivos con las mujeres que asisten al espacio, a excepción de las funcionarias del INPEC, en esta relaciones el maneja trato más amables y solidarios tal vez por el reconocimiento de la institucionalidad que vincula a sus compañeras de actividad

laboral, con las mujeres internas es poco dado a la escucha de preguntas y comentarios que tengan para hacerle y es quien representa el patrón de la matriz patriarcal que las mujeres deben soportar para garantizar su permanencia en el espacio educativo.

Diana Hernández, es licenciada en lenguas modernas y las funciones que me ha permitido observar son los llamados a lista que realiza diariamente para el reporte de asistencia al Clei, Diana es profesora de inglés pero sus actividades se concentran más en el trabajo de oficina lo que hace que su presencia en las aulas se reduzca a solo realizar un listado de asistencia y por último está Patricia Moncada, ella es licenciada en educación física, es la profesora que más tiempo comparte con las mujeres de los diferentes Clei y es la persona que ha permitido que junto con otras practicantes nos acerquemos a la aulas para realizar las clases. El acompañamiento y la solidaridad que ha manifestado Patricia con nosotras es lo que ha garantizado que la práctica pedagógica con su contra tiempo y constantes frenos pueda realizarse.

1.3.3. Las monitoras de clases

De otro lado se encuentran las monitoras que actualmente son 23, son mujeres que cuentan con un título profesional en diferentes áreas de conocimientos, son internas y hacen parte del programa de descuento de horas a cambio del trabajo pedagógico que realizan para y con sus compañeras de cárcel, ellas son quienes tienen por función las orientaciones de las clases correspondientes a la educación básica y media en áreas afines a: Ciencias Naturales, matemáticas, física y química, ciencias sociales, filosofía y lengua castellana e inglés.

Las monitoras del área educativas del reclusorio del Buen Pastor son mujeres procedentes en su mayoría de Bogotá, que se encuentran entre los 19 años hasta los 54 años, son internas y compañeras de patio en algunos casos, pues la mayoría de las monitoras viven en el patio 5, patio que las mujeres de los Clei definen como uno de los patios con mayor comodidad, ventajas y garantías. Las monitoras son mujeres que cuentan con un título profesional y que a diferencia de las estudiantes de los Clei provienen de esferas socio-económicas más cómodas lo cual les permitió culminar una carrera técnica o profesional, por lo que el descuento para redimir su pena es la realización de clases y la orientación y acompañamiento del proceso formativo y educativo de las compañeras de cárcel que no han logrado culminar la educación media formal.

Hay que aclarar que las monitoras no cuentan con una formación de carácter pedagógico o didáctico que les permita preguntarse cómo ejercer o mantener un quehacer y un papel docente en las aulas de un reclusorio, sin embargo, hay convenios con Universidades como la Santo Tomás que ofrecen diplomados en pedagogía a los cuales las monitoras asisten todos los viernes después del medio día. Por demás el compromiso y la disposición de las mujeres es muy fuerte, se les ve leyendo, preguntando y charlando entre ellas temas y didácticas, acercándose a las practicantes que puedan brindarles sugerencias o consultas, creando talleres, haciendo el máximo esfuerzo por concretar clases claras y coherentes a la situación que vivencian. Aunque con la aparición de practicantes se desvinculan del aula y vuelven a sus otros ejercicios cotidianos.

Perfil profesional de las monitoras entrevistadas:

TÍTULO PROFESIONAL	EXPERIENCIA COMO MONITORA
Psicóloga y Diseñadora gráfica.	5 años
Administradora de Hotelería.	4 años
Negociadora Internacional.	3 años
Marketing Internacional.	3 años
Abogada.	3 años
Estudios incompletos en Derecho.	2 años
Ingeniera Ambiental.	2 años
Relacionista Pública.	2 años
Administradora de Empresas.	1 año
Contadora pública.	1 año
Arquitecta con estudios en Bellas Artes.	1 año
Ingeniera Química.	2 meses
Ingeniera Química.	2 meses
Administradora en Servicios Aéreos y Turismo.	2 meses

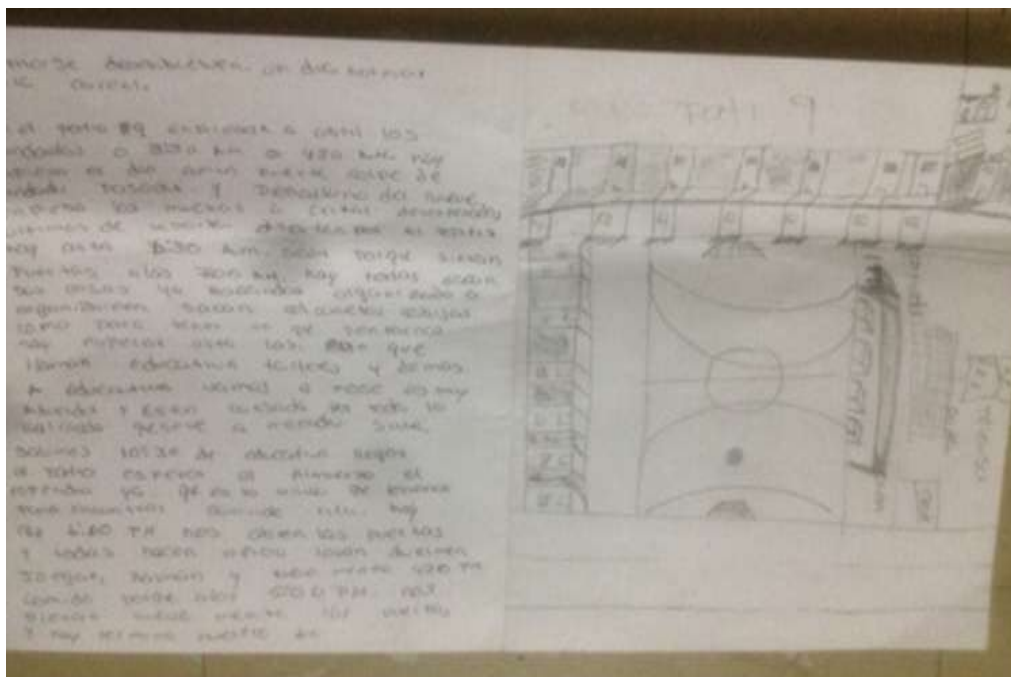
Tabla 2

1.3.4. Cotidianidad de la cárcel

En este apartado y como antecedente para conocer a las protagonistas de las clases de Ciencias Sociales, solicité a las mujeres en condición de escolaridad que describieran la cotidianidad de su día a día en este lugar, por lo cual tomo como referencia dos de los varios escritos realizados:

En el patio número 9 empiezan a abrir los candados a las 03:30 am o 04:30 am, ahí empieza el día con un fuerte golpe de candado al pasador y el desayuno del patio nueve empieza, empiezan muchas a gritar desesperadas que el reparto hay hasta las 06:30 am y toca salir porque cierran las puertas a las 07:00 am, ahí ya todas sacan sus cosas ya bañadas y organizando sus colchonetas, sacan cobijas como para tener en que sentarnos hay que esperar hasta las 08:30 que llaman a educativas, a talleres y demás.

A educativas vamos a no sé qué, es muy aburridor y están cansadas por toda la falsedad que se ve a menudo, salimos a las 10:30 am de educativas, llegar al patio a esperar el almuerzo, el expendido y ya, que es lo único que tenemos para encontrar comida rica. Ahí a la 01:00 pm nos abren las puertas y todas hacen oficio, lavan, duermen, juegan, llaman y nuevamente a las 04:30 pm comen porque a las 05:00 pm nos encierran nuevamente y ahí termina nuestro día. (Estudiante. Educativas. Taller realizado en clase. 07 de noviembre del 2017)



Levantarse e ir por el desayuno, a las 05:00 am bañarme, bajar a la contada a las 07:00 am, desayunar salir a descontar para obtener mis horas, después esperar el almuerzo a las 12:00 pm después ver tv en la celda con mis compañeras y esperar la hora de la comida a las 05:00 pm para después esperar la hora de la empasillada, luego a las 07:00 pm esperar que nos cuenten a cada una por celdas, luego llega la hora del silencio a las 09:00 pm y así es todos los días lo mismo. (Estudiantes. Educativas. Taller realizado en clase. 07 de noviembre del 2017)

1.3.5. ¿Quiénes habitan las aulas del buen pastor?

Las estudiantes del área educativas del reclusorio del Buen Pastor, para los Clei 203 y 301 provienen en su mayoría de la ciudad de Bogotá, sobre todo de los barrios periféricos en condición de exclusión y segregación social, al igual que de esferas socioeconómicas precarias. Otras provienen de diferentes departamentos del país como el Valle del Cauca, Cundinamarca, Guajira, Meta, Casanare, Boyacá, Tolima y Antioquia y otras son de origen extranjero, se encuentran entre los 19 y los 64 años, casi la totalidad de las mujeres son madres cabezas de familia y que debido a la privación de su libertad han sido obligadas a separarse de sus hijos, dejándolos al cuidado de familiares cercanos, padres o compañeros sentimentales si los tienen o en otros casos a cargo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Las estudiantes que integran el Clei 203 y 301 viven actualmente en los patios 2, 3, 4, y 9 de la cárcel de mujeres del Buen Pastor, siendo los patios donde se experimentan las mayores condiciones de hacinamiento, violencia psicológica, verbal y

física, pobreza, marginación, mala alimentación y aislamiento y donde finalmente reúnen a las mujeres más humildes que ingresan allí a cumplir con la sentencia privativa de su libertad y de su vida.

Los patios del reclusorio de mujeres del Buen Pastor y según las mujeres que habitan cotidianamente la cárcel están estratificados por ingreso económico, perfil profesional y delito. Lo que ratifica que en la cárcel el patio sustenta la clase social que se experimenta. Como ejemplo los patios que encierran a las mujeres más pobres y solitarias debido al olvido de sus núcleos cercanos como familia y amistades son del patio 2, 3 y 9 siendo el lugar de las mujeres que componen en su mayoría al Clei 301 y con el que he venido orientando las clases de Ciencias Sociales desde mediados del año 2019.

Cualquiera que sea extraño a la situación de las cárceles y en especial a la cárcel del Buen Pastor pensaría que estas mujeres son duras, frías, rebeldes, complicadas, hasta peligrosas y demás calificativos que se instalan en los imaginarios comunes de la gente. Por el contrario, las mujeres con las que participo y me encuentro en la clase pueden tornarse tímidas, desorientadas y asustadas en un principio, pero una vez creada la atmosfera de confianza en la que reconocen que las personas a las que fuerzan a usar una bata⁵ para distinguirse entre ellas y así dar clases; no son personas que buscan instalar una autoridad y con ello ejercer una nueva subordinación sobre ellas, se tornan cálidas, amigables, cómplices. Cuando se logra ese diálogo y ese acercamiento la clase cambia radicalmente, las mujeres son muy participativas, los contenidos los asocian con la experiencia de sus vidas o conocidos y realmente una como docente se pregunta ¿qué es lo que realmente

⁵ El uso de uniformes les molesta porque las hace sentir clasificadas, sobre todo en un escenario que refuerza el estereotipo de quienes son a través del color de las prendas que se visten.

sabe? y ¿qué puede enseñarles a esas mujeres que tienen toda una construcción de conocimientos valiosos que a veces ellas mismas y dadas las condiciones reducen o invalidan?

En esos acercamientos se extiende y se fortalece la comunicación con las mujeres, lo que me hace pensar entre otras cosas, que la educación de adultos al contrario de la educación con niños, es una práctica de mayor diálogo y de reconocimiento de experiencias comunes que me llevan a generar o articular saberes con esa otra que me reconoce como educadora y que ha pasado por procesos similares al mío y que por tanto no podría enmarcar esa relación en una pedagogía o a una didáctica para niños, es más; es complejo pensar en cuál. En el aula con las clases y los talleres pensaba en qué paso o método seguía para mantener una clase coherente que respondiera a un algo que ni yo tenía claro, pronto me di cuenta que un método claro no existía, sobre todo cuando las mujeres se desbordaban en sus relatos y ya no había una, ni dos, ni tres sino casi todas hablando, desahogándose de todo lo que han presenciado y la injusticia que manifiestan y está latente día tras día en su vida y en el encierro, desahogos que me permitieron conocerlas en su naturaleza más frágil y vulnerada para dar cuenta de quienes son, de que han llevado desde siempre una vida de miseria que el sistema carcelario ha reforzado, separándolas de sus familias e hijos, sometiéndolas a múltiples violencias, silenciando su palabra desde la autoridad de un extraño al que deben rendir respeto y sumisión, que deteriora con castigos y humillaciones su salud mental y física, en un espacio que las obliga a consumirse a ellas mismas, a otras mujeres y lo que haya para evadir esa realidad presente donde se les impide y se les niega hasta la creación de vínculos afectivos con otros ajenos al penal.

Profe, aquí no me saludes porque esa guardia después me va a preguntar que es lo que yo hablo contigo. Para ellas es mejor que uno permanezca en silencio, aquí el silencio es la regla. (Estudiante. Educativas. Conversación. 17 de septiembre del 2019)

El sistema carcelario elimina las subjetividades, los vínculos sociales y familiares sometiendo los cuerpos y las mentalidades de las personas privadas de la libertad bajo la dominación de todo su ser, conservando de esta forma el esquema de seguridad de los reclusorios que se sustenta en la descomposición de los lazos solidarios y comunitarios entre ellas. (Bello Ramirez & Parra Gallego, 2016)

Situación que crea nuevas y problemáticas concepciones de existencia al interior del aparato carcelario, como por ejemplo la rivalidad entre quienes no simpatizan y sí con la guardia, a quienes se les da por nombre Lamebotas, la mención frecuente de que se nombren a sí mismas y con frecuencia como las muertas vivientes que habitan la cárcel:

Las mujeres internas somos los muertos vivientes de la cárcel. (Estudiante. Educativas. Conversación. 18 de julio del 2019)

Negando la condición de la vida en ellas mismas y cediendo la autodeterminación de sus cuerpos al aparato carcelario, pues todo el peso de la lógica colonial que gravita en las cárceles cae con más fuerza sobre ellas, por ser consideradas como las delincuentes despojadas de la libertad que se someten a los juicios que castigan y criminalizan sobre todo a las más pobres, haciendo que pierdan el derecho a ejercer su voz y sus ideas, su pronunciación sobre el mundo, a actuar sobre su cuerpo, a fundar sus concepciones políticas y al olvido de su pasado, pues consideran que su historicidad allí dentro ya no vive. La cárcel es experimentada como una especie de muerte social donde no tienen

derechos civiles necesidades, dolor, enfermedad o angustia y permanecen sin ser escuchadas. (Bello Ramirez & Parra Gallego, 2016)

Los efectos sobre los cuerpos y las mentes también se evidencian en la tendencia a la masculinización que adoptan las mujeres, no porque ellas consideren que su orientación sexual cambie sino porque justifican en el sexo masculino la fuerza y la frialdad que se les ha relegado cultural e históricamente a ellos o como un don divino de la naturaleza necesario para sobrevivir al encierro y de las cuales dicen carece una mujer, pues para resistir a ese escenario, mencionan, basta con ser agresivo, frío y distante, características que dicen no corresponder a la constitución de la naturaleza femenina.

Profe, a mí me hubiera gustado nacer hombre para no sentir nada y hacer sufrir a la gente como me han hecho sufrir a mí. (Estudiante. Educativas. Conversación en clase. 22 de agosto del 2019)

Para cerrar este apartado, quisiera mencionar que como actividad, estudiar y validar el bachillerato en la cárcel se vincula sobre todo al descuento y a la redención de pena que las mujeres obtienen por la asistencia y la participación en el espacio, pero hay mujeres que culminaron su estudio y su formación como bachilleres académicos, y que debido a pérdidas de diplomas o certificaciones de las instituciones donde se graduaron, a que están muy lejos de sus hogares como en el caso de las mujeres de otros departamentos y las extranjeras y a los tramites tan engorrosos que implican que estén afuera en la calle para realizarlos, se ven forzadas a la repetición de todo el esquema de educación tradicional y punitiva que les ofrece las aulas de las cárceles. ¿Qué es la escuela en la cárcel? Es el rincón más solitario, más pobre, más frío, más cruel.

1.4. ¿cómo son las clases allá adentro?

Los siguientes subtítulos corresponden a las categorías extraídas de las observaciones realizadas en las clases en las cuales no participé como docente, solo asistí como alguien que presenciaba las sesiones y temáticas que las monitoras preparaban y desarrollaban para los Clei, ejercicio que facilitó la escritura de los diarios de campo y la comprensión del cómo se aborda la relación didáctica y pedagógica en las aulas del Buen Pastor.

Los contenidos que abordan las monitoras son referenciados en su mayoría por la malla curricular, exámenes o pruebas de validación que se hacen cada año y que supervisan los colegios San Felipe Neri y Colegio San Pedro Nolasco y de dichos resultados depende que las estudiantes sean promovidas o no a los siguientes Clei.

1.4.1. Intenciones pedagógicas

Este apartado corresponde a una de las categorías formuladas en la lectura y análisis de las entrevistas a monitoras y diarios de campo realizados durante las clases de Ciencias Sociales con el Clei 2 y 3. Denominamos intenciones pedagógicas a aquellas expresiones por parte de monitoras y estudiantes, en las cuales se simboliza el acto educativo como un medio para lograr una particularidad de fines a través de la asistencia y participación a los Clei.

Por ejemplo, se encuentra que la intención pedagógica con mayor relevancia entre estudiantes y monitoras internas es el descuento de días como una forma de acelerar su

regreso a la vida civil en libertad, también lo es el poder ocuparse e invertir tiempo de ocio en una actividad que amerite algo a cambio:

“aquí la educación tiene el fin de redimir pena, de cambiar de fase, de hacer algunos talleres... de que aprender yo poco porque no pongo cuidado” (Estudiante, Educativas, Entrevista, 30 de noviembre del 2017)

2017.

También se evidencia que, dada la complejidad del contexto, las intenciones y el cómo se traducen al aula marcan relaciones e imaginarios entre monitoras y estudiantes que pueden convertir el escenario en un espacio de conflicto y juicios sobre ellas.

“Muchas de ellas no estudiaron no son personas instruidas, a muchas de ellas tampoco les gusta estudiar, pero escogieron la opción de ingresar a un Clei y asistir a este centro educativo como una opción para redimir pena y salir más rápido de la cárcel porque es la gran oportunidad que se les presenta en el momento para descontar y volver rápidamente a la libertad” (Monitora. Educativas. Entrevista, 31 de octubre del 2017.

Sin embargo, también existen entre algunas otros propósitos ajenos al descuento de la pena y más afines a un proyecto de educación ejemplo de esto es el compromiso que asumen monitoras y estudiantes de los Clei al acompañar, orientar y mantener el proceso educativo de compañeras de reclusión, quienes interrumpieron su formación escolar formal por diversos motivos, pero estando privadas de la libertad deciden retomar su formación escolar con la expectativa de culminar esta etapa y obtener el título de bachiller que permita continuar con una carrera de educación superior y así garantizar el mejoramiento de la

calidad de vida, sumado a ello, también se encuentra que estudiar fortalece el paradigma de construir una nueva imagen de sí mismas con el retorno a la vida en libertad:

“se cumplen objetivos y uno tiene la gran satisfacción de encontrar alumnas que sí quieren aprender, que desean el aprendizaje, que quieren finalizar con sus estudios y entonces eso es lo gratificante de esta gran labor” (Monitora. Educativas, Entrevista, 31 de octubre del 2017)

Para este apartado es importante resaltar como esa visión de escuela tradicional aún sigue anclada a la realidad cotidiana de las estudiantes, sobre todo en un escenario como el que se describe y que dificulta el acogimiento a los procesos educativos porque ellas dicen no encontrar sentido en participar de ellos, pues no se ofrecen las herramientas necesarias para replantear una posición crítica desde la educación y frente a la realidad y hacer de las mujeres agentes de su propia transformación. Finalmente, para la gran mayoría de ellas asistir a las clases y pertenecer a un Clei no va más allá de estar menos tiempo en el reclusorio.

Por ello es preciso hablar de la colonialidad en la educación, que ha cimentado y afianzado matrices y patrones de poder que median las relaciones entre monitoras y estudiantes que permanecen en el escenario. Por ejemplo, la colonialidad epistémica y la colonialidad axiológica (De Sousa Santos, 2010) que categoriza las relaciones entre mujeres dependiendo de qué saben y cómo lo saben, de quiénes son y de cómo se presentan ante el mundo que acontecen. La interculturalidad en diálogo con la decolonialidad debe develar que existen esas relaciones, problematizarlas y cuestionar cómo se dan dentro del escenario para que no sigan siendo reproducidas como un canon de lectura y determinación sobre otros. (Ortíz, Arias, & Pedraza, 2018)

1.4.2. Interacciones pedagógicas

La siguiente categoría abordada para la caracterización del escenario educativo se propone desde la observación de las interacciones pedagógicas entre monitoras y estudiantes. Se encuentra como interacción pedagógica, la relación entre mujeres que facilita de alguna manera el intercambio de saberes y que son promovidos entre ellas sin ningún tipo de mediación de espacio como lo es estar en el aula o en otro escenario. Por ejemplo, el tema más tratado entre mujeres privadas de la libertad es el de garantías y beneficios acorde a los pronunciamientos más recientes del aparato judicial, pues a través de diálogos enmarcados en esta esfera hay un reconocimiento de la otra como par, ya no como monitora o estudiante, sino como una mujer que también está privada de la libertad y que le interesa familiarizarse con los conocimientos que la otra posee para ser apropiados y utilizados en su defensa.

“Les pregunto a ellas cómo están, de qué animo vienen... me cuentan, ¡no! pasó esto en el patio, pasó lo otro, y como que echamos chisme un poquito de todo lo que pasa, de pronto hablamos de leyes que salió esto y lo otro, así y ya” (Monitora. Educativas. Entrevista, 30 de noviembre del 2017)

De igual forma se encuentra otro momento de interacción y lo es sobre todo en el desarrollo de las clases de ciencias sociales, sucede por lo general cuando un tema se asocia a las diversas realidades que atañen el contexto carcelario y que tocan a cada una sin importar su posición dentro del establecimiento; dichas temáticas que son cercanas al sentido y al pensamiento social del ser humano logran cruzar la línea de lo teórico para convertirse en una realidad práctica y vivida, que detonan en denuncias tales como: la vulneración a los derechos humanos, la flagelación y el castigo sobre el cuerpo y el espíritu,

el olvido, la sensación de pérdida de dignidad en sí misma; visibilizando momentos en que las mujeres se reconocen como una sola unidad identitaria que enfrenta la misma jerarquía de poder que le impide el no ser y es en ese momento donde se produce el reconocimiento de ser sujetas similares que enfrentan y resisten un mismo espacio.

“Una vez en un concierto un grupo de rap cantó en las canchas y nos dijo: Mujeres ustedes no son delincuentes, el delincuente es el sistema” (Estudiante. Educativas, Conversación, 10 de abril del 2018)

1.4.3. Contenidos

Como se mencionó anteriormente, los contenidos se referencian de una malla curricular que funcionarios de educativas nos comunicaron desde la cual se trabaja (que nunca vi) y desde temas puntuales que aparecen en los exámenes de promoción a Clei.

En la mayoría de las aulas es común encontrar un material educativo como cartillas, las cuales llevan por nombre: Estética del delito y se distribuyen desde el Clei Alfa hasta el Clei 6 y que hacen parte del modelo educativo anterior, dichas cartillas no son utilizadas puesto que las mujeres dicen sentirse constantemente juzgadas y cuestionadas por el contenido que se muestra, además mencionan que si se habla de educación en un espacio como la cárcel, esta no debe cargarse de un carácter punitivo que castigue, victimice y refuerce juicios constantemente, sino al contrario, que potencie la capacidad liberadora que contiene la educación.

Dichas cartillas se centraban en orientar el proceso educativo a través de temas como el manejo las emociones⁶ para la convivencia social, es decir el cómo comportarse en la calle u otros escenarios y cómo prevenir la participación en los delitos. A diferencia de esto, el nuevo modelo educativo que se construye en conjunto con el Ministerio de Educación, el INPEC y la Universidad Pedagógica Nacional, propone enfoques epistemológicos, pedagógicos, didácticos y curriculares que en primera medida garanticen el derecho y acceso a la educación con un enfoque dirigido a la transformación humana, al construcción política, sociocultural, psicoafectiva de las y los sujetos y a la promoción de nuevos saberes que resignifiquen las experiencias.

En otro aspecto, para el área de Ciencias Sociales, al interior de los Clei 203 y 301 los contenidos a trabajar se orientan desde un componente mayormente histórico, enfocado en la historia oficial y que enfatiza en la importancia de leer un pasado que resalta por ser descrito desde figuras masculinas y representantes de los diversos periodos históricos colombianos como presidentes, próceres, clases dominantes y sucesos de tiempo y espacio que responden a la existencia y conformación de las élites en Colombia. Dichos contenidos son de un fuerte carácter tradicional y dejan de lado el interés de resaltar el papel histórico de las comunidades étnicas, campesinas, populares y en específico el papel y la participación histórica y política de la mujer.

Esta brecha y poca preocupación por renovar lo que se enseña, lo que se aprende, cómo se aprende, y de quiénes aprendo, distancia aún más el interés participativo que se puede fomentar si se reconociera y visibilizara a las mujeres como sujetos históricos que

⁶ De aquí surge una duda y es saber si ese tema de lo emocional se piensa solo como un asunto de género. Puesto que la mujer culturalmente se le construye como el ser emocionalmente frágil.

crean y participan constantemente de la historia. Que en su condición femenina relegada a la subalternidad se les ha impedido la intervención en las esferas sociales, políticas, económicas y culturales, silenciado su pensamiento y su voz a través del patrón y del discurso histórico patriarcal que se ha manejado y se mantiene. Como ejemplo se manifiesta la secuencia de los temas de las clases que las monitoras organizan.

“De los temas que más les ha llamado la atención, igual que la colonización de América, el poblamiento en América, las diferentes culturas, cómo fue ese encuentro entre españoles y colonos cómo fue ese encuentro o ese choque cultural entre los españoles los africanos que fueron traídos valga la redundancia de África que fueron traídos para trabajar como esclavos en América y los indígenas” (Monitora. Educativas. Entrevista. 31 de octubre del 2017)

Paralelamente el contenido geográfico de las clases de ciencias sociales se remite únicamente a la descripción de fenómenos naturales del paisaje con orientaciones como: qué es un continente, cuáles son los límites fronterizos entre países, cuántos océanos tiene cada país, cuáles son las capitales de cada país, entre otros. Desconociendo el potencial crítico de una geografía radical propuesta desde una posición que discuta e interrogue la forma de existir y relacionarse frente a un sistema que vulnera y clasifica según el espacio donde se nace, se estudia y trabaja, se circula y se vive.

“Hay cosas que ni sabía por ejemplo esa clase que tuvimos contigo de las rutas de cómo llegó la población de Europa, Asia y África... cómo se creó lo que es el continente americano fue bastante interesante fue cosas que dentro de mi cerebro no estaban y es como un aprendizaje de donde estamos nosotros, o sea de donde salió América, nosotros

los suramericanos, es chévere a mí me gusta” (Monitora. Educativas. Entrevista. 31 de octubre 2017)

CONTENIDOS EN HISTORIA	CONTENIDOS EN GEOGRAFÍA
<ul style="list-style-type: none"> -Descubrimiento de América -Periodo de conquista y colonización -Evangelización -La encomienda -Reforma y contrarreforma -Independencia -Economía 	<ul style="list-style-type: none"> -Posición astronómica de Colombia -Límites y fronteras internacionales -Aspectos básicos de los planos y mapas (meridianos, paralelos)

Tabla 3

En conclusión, se evidencia que el currículo y los contenidos para el área de ciencias sociales, atienden a la comprensión de fenómenos históricos y geográficos de carácter oficial. Que anulan la existencia, la importancia y la participación de otras comunidades, sujetos y relatos subalternizados a través de la historia, develando el lugar de silencio, explotación y marginalización reproducido por el sistema colonial.

1.4.4. Estrategias didácticas en el aula

Dentro de la observación de esta categoría se reconocen mecanismos de reproducción simbólica de las formas de enseñanza y aprendizaje heredadas de la escuela tradicional, por ejemplo el uso dependiente de los libros de texto, la formulación de cuestionarios que reproducen incansablemente lo que se ve en la clase y en el libro para ser incorporado en las estudiantes como un aprendizaje de tipo memorístico, el uso de evaluaciones o exámenes con la finalidad de calificar y estandarizar los contenidos que se asignan.

“... igual todos los meses vemos el mismo tema, lo mismo que vimos en quinto lo vemos en séptimo... entonces con qué moral uno sale a educativas” (Estudiante. Educativas. Entrevista, 30 de noviembre del 2017)

Al interior de las estrategias de aprendizaje es común hallar el rasgo de la enseñanza magistral y de una especie de rito educativo o rutina escolar que corresponde con la figura que se ha reproducido del ser docente:

“siempre les hago una oración del día, luego les llamo la lista y seguido de eso hacemos una retroalimentación de la clase anterior, seguido de eso yo trabajo con un libro de zona activa de Ciencias Sociales y ahí tenemos una malla curricular y vamos siguiendo los temas y voy sacando, les saco fotocopia dependiendo del tema y empezamos a socializar con los diferentes grupos las diferentes respuestas” (Monitora. Educativas, Entrevista, 31 de octubre 2017)

Sin embargo, también se encuentran rasgos de resistencia que procuran alejarse de ese perfil docente propuesto por la escuela tradicional y se asocian más al ejercicio de una escuela activa y participativa:

“yo procuro como no dictarles tanto, como no hacerla tan magistral y escribirles allá en ese tablero por ejemplo ¿no? sino hacer muchos mapas conceptuales, dibujos, como en el tablero, tratar de explicarles... al final de la clase les dejo la tarea, pues que no siempre les dejo y ya, ya nos despedimos y ya” (Monitora. Entrevista, 30 de noviembre del 2017)

1.4.5. Materiales en el aula

Las monitoras a cargo de las clases disponen de una biblioteca que cuenta con materiales tales como: libros de texto, mapas que no están actualizados, literatura y materiales audiovisuales como un televisor y DVD, sumado a ello dentro del reclusorio hay una sala inteligente nombrada: Teletrabajo, la cual dispone de una pantalla y un equipo de video beam para proyección de contenidos educativos como videos informativos, de capacitación y películas en relación con temáticas pedagógicas.

Como se ha mencionado, también está la malla curricular sobre la cual trabaja el área de educativas orientada por dos colegios (Colegio San Felipe Neri y Colegio San Pedro Nolasco) los cuales hacen la organización temática de los contenidos para cada área de educación básica y realizan la evaluación, calificación y validación de los exámenes de promoción de los Clei.

1.5. ¿Y las Ciencias Sociales qué?

El centro educativo vivencias, no es ajeno a las dinámicas internas de la cárcel. A pesar del toque de escuela rural al que se asemeja cuando se ingresa; que no supera la apariencia física de una escuela, sigue siendo un lugar donde confluyen y conviven personas que se pronuncian excluidas, marginadas, deprimidas y oprimidas por las dinámicas económicas, políticas, socio-culturales e históricas de la sociedad y de la cárcel como una institución que regula la vida, el sentir y el pensar. Entonces allí permanece intacto el paradigma del dominio sobre los otros; desde sus cuerpos, sentimientos y pensamientos. Reproduciendo constantemente las lógicas de subordinación, anulación y silencio para resistir al espacio.

Una pregunta que surge en el acompañamiento de las clases es ¿cómo contribuye la educación en ciencias sociales a la formación de una conciencia histórica, altéra, subjetiva y política desde la concientización y el reconocimiento de las estructuras históricas y los discursos hegemónicos que nos han oprimido, negado y eliminado? Esta pregunta es solo un interés para mi práctica docente porque nace de los interrogantes sobre las ideas de escuela y educación que se forman entre las estudiantes y monitoras del Clei 2 y Clei 3, quienes han acompañado mi práctica pedagógica.

Desde el escenario de Educativas, observé que la práctica educativa está sumamente ligada a la educación de corte tradicional, en la cual se plantean clases magistrales y repetitivas, además de relaciones autoritarias con las estudiantes, las mujeres asisten al aula porque redimen pena y porque el lugar permite el encuentro con amistades de otros patios.

Entonces ¿cómo usar esa condición y potenciarla en vez de negarla?, es allí donde queda en tensión propia ese cuestionamiento y esa idea de la educación como acto fundamental para la formación política y social que libera y produce el nacimiento de nuevos sujetos, porque en el espacio de la práctica lo anterior no existe, entonces ¿cómo crearlo? Supongo que por lo mismo está llamado a ser expuesto, porque cuenta con el potencial social y experiencial que las mujeres poseen, además de ser un campo inexplorado para aquellos que decidan pensar-se la tarea y el ejercicio de una educación liberadora.

No es de obviar que en estos contextos la enseñanza sigue replicándose como una práctica metódica; donde la enseñanza y el aprendizaje se enmarca en un rito de llegar al aula, tomar asiento, responder al llamado de la lista, tomar nota de lo que se escribe en el tablero, desarrollar el taller de un libro de texto y responder en orden las preguntas.

Por tanto, es necesario el replanteamiento del acto educativo en un espacio como el que se presenta. Estas apreciaciones no son imaginadas, pues emergen de la observación y posterior caracterización del escenario educativo, donde además se evidencia que las prácticas y los saberes propios se reducen al material del aula. Cayendo en la repetición de contenidos, en la anulación de la historicidad, del saber y las voces de las mujeres, lo cual, si se tuvieran en cuenta como rutas de trabajo alternas, podrían direccionarse y aprovecharse como una potencialidad didáctica que genere nuevos espacios de enseñanza, aprendizaje y diálogo, y de esta forma trabajar y discutir lo que se adquiere a lo largo de toda una vida de experiencias que pueden acercarnos a comprender los hechos sociales y culturales que nos trazan, nos construyen y desde los cuales nos enunciamos al para pensar y nombrar nuestra existencia como sujetos históricos y políticos.

Insisto en el reconocimiento de las historias propias, parto desde esto porque considero fundamental el hecho de reconocernos en otras voces, desde nuestra concepción del mundo y lograr a través de ello el ejercicio de empoderamiento que pueda definirnos como cercanos y que sobre todo logre romper con los patrones que el sistema escolar y cultural-económico-social-político nos ha implementado. El sistema educativo y social destruye la autoestima y enseña que para aprender el sujeto tiene que negarse (Torres N. M., 2011) impidiendo las posibilidades de ser otros en otros y que eventualmente conducen al no reconocimiento o negación de sí, desde la resistencia de las ideas sobre lo que nos impide no ser o no admitirnos y a la competencia por marcar las identidades predominantes que se ponen de manifiesto al pertenecer y estar inscritos en un modelo económico y social depredador que rige todas las esferas de nuestra existencia.

Como reflexiones para el cierre de este capítulo y siguiendo a (De Sousa Santos, 2010) a través de la caracterización nos encontramos con un conjunto de colonizaciones de orden epistémicas, sociales, económicas, políticas, religiosas, estéticas y culturales que regulan la vida y la cotidianidad de las mujeres privadas de la libertad, por ello es necesario pensar una propuesta pedagógica con un horizonte decolonial e intercultural, entendiendo estas categorías como procesos que pedagógicamente llevados al aula pueden generar rupturas en mujeres que desde la esfera social y educativa han sido subalternizadas y por lo mismo subalternizan.

Esto pensando en que evidencien por sí mismas las prácticas y las mentalidades que han heredado de un orden colonial, entendiendo este orden como un nudo de sucesos que ha limitado el pensar, el sentir, el comprender y el organizarse de otros modos en el

mundo, en su historia y en la historia de las demás mujeres, impidiendo la autodeterminación sobre otros imaginarios y otros sentires.

Por ello es necesario repensar las relaciones que se dan allí dentro teniendo como precedente los tipos de colonialidades que se evidencian en el escenario con las mujeres y que como señala (Fraga, 2015) citando a Walter Mignolo, existen colonialidades del ser, del saber y del poder que interrumpen la determinación de las subjetividades, de los conocimientos y de la organización. Ahora, no se trata solo de hacer un diagnóstico, sino de proponer una intervención que logre hacer visible las lógicas que operan y las prácticas que les exigen estar al margen, vulneradas, pasivas, olvidadas y nulas.

2. CAPITULO II: PENSAR UNA PEDAGOGÍA DECOLONIAL Y UNA DIDÁCTICA NO PARAMETRAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Esta propuesta pedagógica no podría pensarse sin las reflexiones que emergieron en el levantamiento de la caracterización del escenario educativo de la cárcel y de las necesidades educativas de las mujeres del Buen Pastor, espacio que me permitió generar encuentros y diálogos, sentir y pensar desde las ausencias, silencios, palabras, conversaciones, intervenciones y pensamientos de las mujeres que habitan el escenario y asisten a la clase de ciencias sociales. Permitiendo la reflexión desde mi ser mujer a través de la forma del cómo, para qué y el por qué realizar ejercicios educativos y abordar el panorama de unas ciencias sociales descolonizadoras con mujeres privadas de la libertad y que plantee otras formas de relación pedagógica-didáctica y otro contenido curricular que permita repensar y reconstruir una práctica docente y una relación con las estudiantes,

distantes del marco educativo formal. La decolonialidad de la educación se logra reconociendo la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial (Ortíz, Arias, & Pedraza, 2018, pág. pag 79)

Es así como a partir de la experiencia obtenida de los primeros encuentros con las mujeres surgen las ideas hacia la propuesta pedagógica, sobre qué idea se ha construido de los conceptos de: educación, historicidad, sujeto político y colonialidad en las mujeres, y de esta forma poder responder a las premisas iniciales que dejaré expuestas en la fundamentación pedagógica y disciplinar.

La pregunta problema está enmarcada en la idea de cómo transformar la lógica colonial, comprendiendo la colonización como un cuadro de imposición de relaciones de autoridad de dominantes a dominados (Fraga, 2015) y que se evidencia en las mujeres a través de sus tratos y sus gestos con otras, desde la masculinización de su feminidad, la negación de lazos afectivos diferentes a los heteronormativos, la eliminación de la autodeterminación sobre sus cuerpos, sus pensamientos y sus sentires y los múltiples imaginarios que reproducen la violencia y el rechazo sobre y por su condición femenina. Lo anterior, problematizado desde la enseñanza de las ciencias sociales y través de un diseño curricular que logre romper la idea tradicional del contenido de estas y se enfoque en unas ciencias sociales otras, que cuestionen las relaciones de dominación y subordinación que han experimentado las mujeres por su clase social y su género, teniendo como precedente que la colonialidad situó al patriarcado (varón, blanco, ilustre o predominante del grupo social) como un referente único que media las relaciones y las prácticas socioafectivas legitimadas y reproducidas por la sociedad, la escuela, la familia y la cárcel, siendo que la pregunta problema es:

¿Qué características tendría una propuesta pedagógica pensada desde un marco decolonial de la enseñanza de las ciencias sociales que cuestione la colonialidad histórica y patriarcal que habita en las mujeres privadas de la libertad?

Objetivo general

- Diseñar una propuesta pedagógica desde la enseñanza de las ciencias sociales y desde un diálogo decolonial, que contribuya a la construcción colectiva de un nuevo sentido sobre lo educativo y que a su vez permita reconocernos y potenciarnos como sujetas históricas y políticas.

Objetivos Específicos

- Problematizar los tipos de colonialidades que se reproducen en la cárcel con las mujeres privadas de la libertad.
- Descolonizar los sentidos de la enseñanza de las ciencias sociales a través de una propuesta que ayude a potenciar el reconocimiento y formación de las mujeres como sujetas políticas que hacen, participan y resignifican su historia.

2.1. Fundamentación Disciplinar y Pedagógica

2.1.1. ¿Por qué descolonizarnos?

Para el marco de una lectura del contexto latinoamericano, nos acontece el saber que somos herederos de un sistema de poder y un orden de pensamiento que se encargó de clasificar la vida y de producir los modos de conocimientos exactos y válidos, que aún

imperan en un proceso sociohistórico que no se ha detenido como lo es el colonialismo, y que desde que empezó a operar ha determinado la construcción de subjetividades y de sujetos enraizados en la lógica del individuo occidental, constituido en la negación de las múltiples posibilidades de existencia, puesto que el sujeto colonial se interpone como uno solo al que hay que llegar a ser, que es de un carácter inamovible y que por tanto no se permite la posibilidad del cambio y de ser en otro ser y en otras formas de existencia.

“La colonialidad no se refiere solamente a la clasificación racial. Es un fenómeno abarcador, ya que se trata de uno de los ejes del sistema de poder y como tal permea todo control [...] El nacimiento de la colonialidad y su extensión profunda y prolongada a lo largo del planeta se halla estrechamente relacionada con el colonialismo” (Lugones, 2008, pág. 79)

Frente a lo anterior, esta narrativa expresa la urgencia de replantear las relaciones desde un horizonte decolonial e intercultural que confronte la estructura dominante que ha condicionado el pensamiento y no ha permitido generar procesos de cambio que nos liberen de la institucionalidad, mentalidad y lenguaje colonial (De Sousa Santos, 2010)

“En la descolonización, las luchas aún requieren el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención” (Walsh, 2013)

A partir de la lectura y de la reflexión sobre la decolonialidad se encuentra que las subjetividades históricas que practicamos son impuestas, que no nos pertenecen puesto que nunca las hemos confrontado en un dialogo que permita saber que no desde siempre han hecho parte de nosotros, por el contrario las adquirimos en un proceso de socialización

violento, que está llamado a ser deconstruido porque como sujetos no nos determina y no responde a los cuestionamientos a los que constantemente nos arroja el mundo que habitamos, que como herederos de una corriente permeada por elementos que anulan y eliminan lo diferente no se nos permite entender, confrontar y superar el sistema en que hemos nacido y que al mismo tiempo nos ha despojado. En el ámbito de un mundo que no permite la realización de una lectura crítica sobre lo que nos acontece, sobre nuestro pasado, sobre nuestra formas de existencia, de relación con el entorno y con lo que en él habita, suprimiendo la posibilidad y la idea de poder reinventar y reinventarse, pues las lógicas que nos gobiernan son discriminativas, excluyentes y segregativas hacia con los otros, lo que desconocemos y con lo que no somos capaces de entender, “Resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial”. (Walsh, 2013)

Esto nos acontece en nuestro carácter de seres vivientes que se ven obligados a existir en un sistema económico, político, social y cultural que exige moverse y sobrevivir según las dinámicas determinadas por los contextos socio-económicos y la obligación de acogerse a un marco y un ritmo de existencia sin la menor oportunidad de cuestionar, lo que hace de nuestra existencia una práctica al borde de lo que nos muestran e imponen, no en vano somos producto de la cultura en la que nacemos y en la que nos educamos, donde pocas veces visibilizamos los sectores y las personas que produce y desecha el sistema, pues los marginados no caben en ese el ser idealizado que contribuye y sirve a la reproducción del sistema capitalista que actualmente vivimos, sino solamente para caer en el riesgo permanente de la colonización de su ser, su saber y su poder.

Es por ello, por lo que la apuesta del enfoque decolonial forja nuevos caminos que se piensan en otros y diferentes ordenes de pensamiento, de existencia, de ser y estar, que exponen las situaciones de opresión-dominación-marginalización pasando y superando lo anterior por un proceso de concientización, politización, liberación y transformación de los seres humanos, separándose de la razón instrumentalizada de la modernidad, que ha sido sustentada con la ayuda de la escuela, que legitima el sistema social actual y entre ello el orden patriarcal.

Generalmente cuando se habla de la escuela, resulta ser una escuela hegemónica que corresponde a ser un espacio pensado y diseñado para la infancia, de condiciones socio-económicas que garantizan el acceso y la permanencia común que no es acorde a la escuela real. Entonces los primeros cuestionamientos que aquí se trazan surgen en el intento de pensar qué otro tipo de escuela hay y con ello qué otro tipo de pedagogía, esto, en torno a ser coherentes con una propuesta que se plantea el intento de servir como herramienta para el encuentro de mujeres que asisten a la escuela, y lograr que en este encuentro se escriban y lean como sujetas políticas que hacen, crean y participan de la historia.

No en vano la decolonialidad se piensa otras formas de narrativa, de lenguaje y de acción, pues como se ha mencionado anteriormente, esta hace posible otras formas de ser, pensar y actuar; relacionándose con la capacidad humana de aprender-desaprender-reaprender. Desestructurando los contenidos al margen de una sola episteme, generando así no solo un cambio de orden, sino la liberación del ser dominado a través de la creación de su propia conciencia.

La deconstrucción del sujeto histórico y político pasa necesariamente por la formulación de un nuevo paradigma en la educación, pues la apuesta es romper con la

educación tradicional, totalizadora y de orden patriarcal que enfrasca a los sujetos y a los educandos en un solo molde, donde se limitan la creación de los espacios de enseñanza y donde esa noción de lo educativo se reduce a fronteras que tocan a unos pocos, pues se determina por la garantías y los accesos que permite el nivel socio-económico al que pertenecemos. Frente a lo anterior, se hace necesaria una educación crítica que no se limite al espacio y a la temporalidad, que brinde la oportunidad de aprender y de enseñar saberes otros, y que eventualmente pueda convertirse en un conjunto de prácticas propias sobre y para los sujetos que se educan, donde lleguemos a la comprensión de que nuestra historia como nuestra vida es inacabada, de que hay campo para ser otros y de que junto con nosotros nacen otros, de que los pensamientos y sentires ajenos no pueden eximirse. Estoy convencida de que una educación y una pedagogía decolonial está en permanente dialogo con y para la vida.

Dado lo anterior, quisiera articular una pequeña reflexión producida a través de la experiencia de la práctica pedagógica en los espacios educativos del reclusorio de mujeres del Buen Pastor en Bogotá, que por tanto han dejado algo que yo desconocía habitaba en mí; la alegría de certeza al querer re-construirme y afirmarme como educadora y la sensación constante de que la educación es aún un acto inacabado, más aún en las esferas o en los escenarios en donde poco se ha accionado y cuestionado.

Como docente en formación y como persona que ha podido fragmentarse para volver a ser y crecer desde la educación, soy consciente del potencial liberador y crítico que permite la educación si se asume como práctica política de vida, como práctica constructiva del mundo y como lentes que permiten entrar en la diversidad social, para lograr a través de ella los alcances de conciencia crítica y autónoma que gesta en los seres humanos y

más aún si están inmersos en un escenario educativo a fin a la educación y la pedagogía que se hace crítica, siendo esta corriente educativa la que más discute las formas de asumirnos como seres políticos e históricos, trazándose la tarea de reinventarse y de acogerse a los contextos menos favorecidos porque es desde allí el comienzo de nuestra praxis, con los olvidados, con los excluidos del sistema, con aquellos que la escuela tradicional negó y desechó de su espacio por no caber.

Es desde allí donde la corriente de la pedagogía crítica en su carácter de mostrarse como una pedagogía hecha desde abajo, que pretende darle voz a aquellos que históricamente les ha sido negada y construir en la relación dialógica educando-educador, nuevos sujetos que reflexionen críticamente su estar en el mundo, que se reconozcan como actores y autores de su historia y de las condiciones materiales y políticas que les han negado ser y existir, es decir educandos que se formen ética, histórica y políticamente, que busquen transformar su condición de sujetos colonizados, en pocas palabras, una educación de carácter decolonial.

Sin embargo vale mencionar que las condiciones del aula configuran determinadas maneras en los modos de ser, tanto de la práctica como de las estudiantes y que irremediabilmente inciden en el proceso, pues el aula en la cárcel constantemente se ve trazada por los síntomas que provoca un lugar que en primer orden es en un lugar de encierro, en segundo, que a diferencia de otras aulas dispone de un tiempo contra reloj para el desenvolvimiento de cualquier actividad y en tercero, está sujeto a cambios por las eventualidades esporádicas que sucedan allí dentro, lo que lamentablemente no asegura una permanencia en el proceso educativo. Es de resaltar que a pesar de los múltiples impedimentos se ha logrado tejer un interés conjunto por llevar a la práctica real la idea de

la educación como practica liberadora y emancipadora, siendo así que retomamos los postulados de la pedagogía crítica de Peter McLaren, el cual plantea que la enseñanza y el aprendizaje no solo son un proceso de indagación y de crítica, también es un proceso de construcción, para edificar una imaginación social que trabaje con un lenguaje de esperanza. (McLaren, 1984)

En la pedagogía crítica llevada al aula es vital trabajar los vértices de subordinación, explotación, marginalización y dominio del sistema sociocultural desde lo cual el educando y el educador problematicen, cuestionen y gesten conciencia sobre las condiciones de su existencia. En este caso las ideas dominantes que intentan deslegitimar y silenciar el pensar femenino, un ejemplo de ello es la discusión de cómo el patriarcado ha hecho de la mujer una figura y un sujeto que se construye a través de valores y símbolos impuestos, para ser dada como dócil, no rebelde, no emancipadora, y no libertaria. Es allí donde el aula recrea el espacio para trabajar con ellas las formas en las cuales hemos sido construidas y dominadas por ideologías y formas de ver el mundo en la lectura del orden patriarcal.

Lo anterior también formula la idea de pensar la educación de adultos y del cómo aprenden los adultos, sin dejar de lado la vivencia de las experiencias que se acumulan a lo largo de una vida, las cuales nos arrojan luces sobre como posicionarnos en el mundo, sin olvidar nuestros devenires y nuestros sentidos, que no pueden eliminarse en el acontecimiento del conocimiento nuevo y mucho menos en el acto educativo (Melich & Barcena, 2000). Por tanto, una educación para adultos tiene que ser dialógica, dialéctica y participativa, en la cual las personas se sientan reconocidas y sus saberes sean aprovechados por las demás y por ellas mismas, y aquí la educación junto con el educador

están en la tarea de la creación de puentes de conexión entre lo que el adulto sabe y lo que desea conocer para la potenciación de los saberes que existen y de los cuales debemos partir, sin que la novedad del aprendizaje niegue la existencia y el saber de esos otros, pues el negar las prácticas y las epistemes diferentes, se condiciona y reduce a los sujetos a que simplemente repliquen patrones y esquemas de enseñanza y aprendizaje de corte unilateral y mecánico, donde la reflexión y la toma de conciencia desde su propio sujeto no existe. Hay que aprender y enseñar que se puede escapar de lo sistémico creando y proponiendo nuevas formas, sintiendo que participamos del mundo para cambiarlo.

Es así como el acto educativo tiene que pasar necesariamente por el acto político y para esto la educación se abandera como la herramienta de empoderamiento desde la cual los sujetos toman poder en su dimensión sociohistórica y política que les ofrece el aprender y el desaprender, entendiendo la complejidad de la realidad a la que hemos sido arrojados como seres humanos y de la cual somos espectadores y protagonistas, pero que podemos reinventar.

2.2. De la didáctica rebelde

Las didácticas no Parametrales como hace mención su autora Estela Quintar (2008) surgen de la preocupación por generar estrategias que se pregunten y practiquen nuevas formas de discutir y accionar lo pedagógico y lo didáctico entre el educador y el educando. Esta didáctica se construye en torno a la reflexión de la educación, la acción educativa y el educarse. Es decir, desde el pensar un por qué, para qué y cómo aprender y enseñar. Partiendo desde una perspectiva crítica, histórica y social de lo didáctico, que se

fundamenta en una estrategia de diálogo que cuestiona los órdenes de poder heredados por un sistema educativo tradicional y que pasa necesariamente por la reflexión, la escucha y el diálogo de otras formas de aprendizaje que rompen con lo establecido como secuencia parametral de lo didáctico y pedagógico que han condicionado el pensamiento y con ello el cómo aprendemos conocimientos y saberes.

Trabajar desde una didáctica no Parametral con las mujeres que acompañaron la práctica pedagógica, permitió pensarse otro escenario didáctico en el aula y otra relación pedagógica que superara la relación docente-estudiante y mejor, generara relaciones descolonizantes de la educación desde los acercamientos y las conversaciones que no expresan un lenguaje y una acción autoritaria, sino dialógica y que en primer lugar crea la confianza del poder pronunciarse y moverse en el aula como en la relación pedagógica.

Una estrategia para estas actividades fue romper la idea del orden, la norma del conocimiento y de quienes lo poseen, posibilitando el espacio donde las mujeres se adueñarán de sus saberes y relacionaran los sucesos de su experiencia y su vida con los contenidos trabajados en el aula. La didáctica no Parametral permite la flexibilidad en el currículo puesto que al posibilitar que se piense, se converse y se trabaje de otras maneras surgen reacciones y respuestas otras, que no pertenecen al aula convencional, además el currículo no se aborda en su totalidad por el educador sino que crea formas y acciones para que el educando se lance, se nombre y apropie su saber construyendo su propio marco de conocimiento, siendo un sujeto que ahora confía en su experiencia y la considera valiosa. Por demás este ejercicio no es posible si de fondo no existe una certeza de confianza y honestidad que permita que quien se educa se reconozca como otro igual que contiene

experiencias, pasados, memorias, sentires y que está permeado por todos los que participan y crean el espacio educativo.

Concluyendo, una didáctica no parametral abre grietas, gesta desprendimientos de los mandatos que están insertos en la lógica común de las personas, provoca que el aprendizaje sea un proceso espiral de desaprendizaje que se inicia siempre en el volver a aprender desaprendiendo y más importante, lo no parametral fractura la idea del conocimiento y el aprendizaje dogmático que domina la escuela. Es decir, no exacta ni secuencial, ni planteadora de métodos precisos y efectivos.

Configurar un espacio/encuentro discursivo humanizante que ignora el discurso autoritario y lo reemplaza por el conversar afectivo y el reflexionar configurativo que posibilita aportar conocimiento colectivo.

(Ortíz, Arias, & Pedraza, 2018, pág. 101)

Para vincular lo no Parametral con lo descolonizante en la educación se trabajó con relación a las siguientes premisas:

- Una educación decolonial debe desnaturalizar las normas y los contenidos que han condicionado nuestro saber, nuestra existencia, nuestra relación con los demás y nuestra forma de asumirnos en el mundo.
- La educación decolonial debe romper esquemas y debe llevarnos a la sorpresa del reconocimiento en la novedad de ser otros.
- La educación en su naturalidad política sirve al encuentro con nosotros mismos y con lo diferente

- La educación tiene que entrar en el ejercicio permanente de cuestionar los órdenes de poder tradicional y actual, donde podamos asumir y reconocer que somos el producto de un sistema que niega, excluye y margina, entre esto, donde los sujetos que históricamente han sido más reducidos como las mujeres, que han sido condicionadas en lógicas de dominio que debemos repensar y romper.
- La educación nos arroja a pensarnos como seres inacabados e incompletos que se encuentran en permanente cambio, y que en esa transformación debemos permitirnos el descubrirnos como seres políticos.

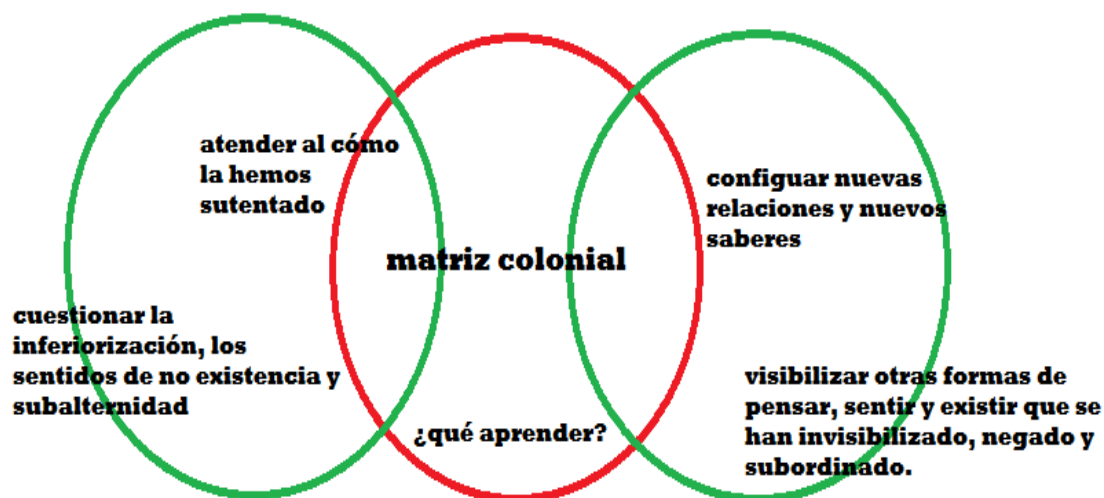
2.3. Estructura curricular y momentos de aprendizaje

Pensar una pedagogía en clave decolonial implica una reflexión sobre el currículo mismo, sobre la didáctica y sobre la práctica pedagógica. A través de ella se evidencia que no hay método concreto y claro que arroje resultados inmediatos, concisos y palpables, sino que por el contrario hay que involucrar los sentidos, el pensar humanitario y crítico que conlleve hacia la descolonización en la enseñanza y los contenidos de las ciencias sociales que provoquen otros, nuevos y diferentes aprendizajes, conocimientos que fracturen el pensar hegemónico y universal.

Por tanto, las personas deben de involucrarse en la creación de su proceso, deben reconocerse a sí mismas, contextualizando su existir y su cotidianidad, porque descubriéndose rompen el paradigma de lo que históricamente les ha oprimido. No hay

aprendizaje sin conflicto cognitivo, sin dilemas y tensiones intelectuales no se aprende

(Ortíz, Arias, & Pedraza, 2018, pág. 88)



Fuente: Realizado por Vannesa Zea 2019.

Si bien la estructura curricular de esta propuesta se fundamenta en la experiencia y en el dialogo propio de las mujeres, trabajamos con categorías puntuales como decolonialidad, interculturalidad, identidad, memoria y sujeta política e histórica, que en la discusión y elaboración del conocimiento nos ayudará a articular lo que ya sabemos a través de la vivencia y el cómo poner en dialogo eso que sabemos con lo que vamos a aprender, a través de momentos de aprendizaje que en lo posible logren unirse a lo anterior.

2.3.1. Desarrollo curricular y didáctico.

MOMENTOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDO PARA TRABAJAR	DESARROLLO METODOLÓGICO
-------------------------	-------------------------	-------------------------

<p>Sesión 1</p> <p>¿Qué sabemos?</p>	<p>Colonialidad: Modos de imposición, dominio, negación y eliminación sobre el actuar y el pensamiento.</p> <p>Patriarcado: Sistema opresivo sustentado en los marcos económicos políticas del género</p> <p>Capitalismo: Sistema económico basado en la propiedad privada y la explotación de recursos naturales y humanos.</p> <p>Decolonialidad: Proyecto político y pedagógico que fractura las estructuras mentales, emocionales, culturales que insertas en nuestra vida nos condicionan y oprimen.</p> <p>Aprender a desaprender lo que nos impusieron recreando nuevas formas de conocimiento, de relación, de comunicación, de pensar, de mirar, de ser y sentir con otras y otros.</p>	<p>Premisas de trabajo:</p> <p>Trabajar la decolonialidad desde la reflexión de las formas en las que nos ha vulnerado la relación con el patriarcado, y los diferentes patriarcados (tipos de sujetos masculinos y femeninos)</p> <p>Un ejercicio de decolonialidad implica reconocer la existencia de las otras mujeres, escucharlas, dialogar lo diferente a nuestro pensamiento, asumir que lo extraño y ajeno a mí tiene la misma validez que lo que yo afirmo.</p> <p>Desarrollo metodológico:</p> <p>Se abordan las preguntas anteriores con las mujeres, lo ideal es que realicen un material escrito por ellas mismas donde describan cómo han vivenciado cada concepto del contenido (colonialidad, patriarcado, capitalismo) luego de terminado el ejercicio de se comparte (si se quiere de forma oral o con la lectura compartida de los escritos de otras compañeras) para que posteriormente entremos en un momento de diálogo y de problematización sobre las</p>
--	--	---

		<p>formas en cómo hemos construido la idea del ser mujer y de ser mujeres a través de esas estructuras, así mismo revelar las formas en las cuales hemos sido dominadas y ejercemos la dominación con prácticas de negación y exclusión que se reproducen permanentemente en la cárcel y fuera de ella.</p>
<p>Sesión 2</p> <p>¿Qué saberes nuevos hemos construido o desestructurado?</p>	<p>Interculturalidad: Pensar nuevas relaciones desde el reconocimiento e importancia de las otras existencias.</p> <p>Qué de los otros vive en mí.</p> <p>Qué de mí vive en los otros.</p> <p>Cómo se manifiesta la presencia de los demás en mi vida.</p>	<p>Premisas de trabajo:</p> <p>Comprender la interculturalidad es posibilitar un dialogo donde aprendamos en conjunto y donde valoremos y demos un lugar significativo a los otros saberes y las otras formas de ser.</p> <p>Desarrollo metodológico:</p> <p>Ejercicio escrito, oral o de dibujo en el que expongamos cuáles comportamientos insertos en nuestra cotidianidad generan formas de exclusión, reducción y violencia con nosotras mismas, con otras y otros.</p>

<p>Sesión 3 y 4</p> <p>¿Qué hacemos con lo que sabemos?</p>	<p>Identidad y Memoria social</p> <p>Atender a nuestro pasado y a las experiencias que han configurado nuestras formas de ser.</p>	<p>Premisas de trabajo:</p> <p>Formación de la memoria a través de la oralidad y de la escritura.</p> <p>Desarrollo metodológico:</p> <p>Para estas sesiones también se desarrollará un material escrito en el cual las mujeres problematicen las preguntas anteriores, luego las dialogaremos en conjunto o personalmente y seguido construiremos una cartografía que tendrá como objeto visibilizar las formas en que nuestro cuerpo y nuestro pensamiento ha sido intervenido, vulnerado y modificado a lo largo de nuestra vida. Esto también apunta a la desestructuración de los estereotipos que nos intervienen pensando el cuerpo femenino como un lugar el que ha operado históricamente la violencia desde la norma colonial y la conquista del ser a través de estructuras racistas y sexistas en las que domina el modelo colonial, patriarcal y capitalista.</p>
---	---	--

		<p>Metodología cartográfica: La memoria como una experiencia corporal.</p> <p>Para este ejercicio haremos uso de las emociones como una herramienta de transposición didáctica que nos permita comprender cómo hemos construido nuestro lugar y nuestra existencia en el mundo que habitamos.</p> <p>Desde el ejercicio cartográfico del cuerpo describiremos las estructuras de poder que han imperado en nosotras, que nos silencian y han prohibido ser lo cual no nos ha permitido revelarnos en el mundo como queremos.</p> <p>En una cartulina dibujaremos la silueta de un cuerpo y en este señalamos con palabras o frases los lugares de felicidad y de no felicidad que hemos experimentado en nuestra vida, las cicatrices de nuestros cuerpos, los lugares de él que más nos gusta y nos evoquen sensaciones, esto a través de un ejercicio que despierte recuerdos y que puedan ser señalados en la silueta, desde allí haremos uso de palabras o frases</p>
--	--	--

		utilicen para dialogar nuestra condición de felicidad, de vitalidad pero también de opresión, de exclusión y subordinación.
<p>Sesión 5 y 6</p> <p>Dialogar lo que hemos aprendido.</p>	<p>Sujeta política e histórica</p> <p>Reflexionar en torno a las condiciones que intervienen y estructuran nuestra construcción histórica como mujeres, para dar cuenta de cómo nos reconocemos en ella pensando históricamente nuestra experiencia vivida.</p>	<p>Desarrollo metodológico:</p> <p>Desarrollo de un ejercicio de escritura autobiográfico en el que atendamos al reconocimiento de la historia y las experiencias propias, a través de una narrativa que nombre las estructuras dominantes que nos atraviesan y que se deben intervenir para lograr una conciencia de la importancia de nuestra vida y de las otras. Evidenciando que nuestro paso por el mundo y nuestra pronunciación en él no es ajeno a las dinámicas familiares, culturales, económicas, sociales, religiosas, estéticas y políticas.⁷</p>

⁷ Atendiendo a las dificultades del escenario, vale aclarar que la propuesta se diseña a partir de las necesidades educativas evidenciadas en el aula y que a través de un currículo alternativo de las ciencias sociales pueden ser discutidas y problematizadas, confrontando las particularidades propias de la lógica y cultura carcelaria.

3. CAPÍTULO III: RESIGNIFICANDO SENTIDOS, ROMPER PARA CREAR.

Este capítulo hace un análisis descriptivo de la implementación de la propuesta pedagógica que tenía como objetivo resignificar el sentido de la educación en ciencias sociales desde una narrativa decolonial que desnaturalizara imaginarios y prácticas con las mujeres privadas de la libertad y que a su vez posibilitara el reconocer las relaciones de dominación, explotación, negación, racialización e invisibilización que se experimentan en la cárcel.

Se categorizan momentos que responden a los contenidos de trabajo que dan cuenta del alcance de la propuesta, nombrando lo que sucede en el espacio carcelario permitiendo demandarlo, cuestionarlo y desestructurarlo. Momentos que se evidencian en el análisis del material de trabajo que desarrollaron las mujeres, en los diarios de campo que se tomaron de las sesiones realizadas y en las intervenciones que se dieron en el desarrollo de las sesiones. Es importante aclarar aquí las dificultades presentadas, dadas las condiciones institucionales de la cárcel que impidieron la implementación completa y continua de la propuesta pedagógica, lo cual terminó modificando el tiempo y el seguimiento hacia la misma.

3.1. El espectro de lo colonial

El primer momento de problematización es el eje de la colonia como concepto que ayudara a la identificación de las colonialidades expresadas y adheridas al ser de las mujeres desde su género, situación socio-económica y en las jerarquías que son tan manifestadas a través de las relaciones de poder en las que las mujeres han estado inmersas

desde la infancia, esto a través del desarrollo de un taller en el que la comunicación fue oral o escrita y que permitió visibilizar la existencia de este sistema de dominación en la vida de las mujeres.

En el desarrollo de los contenidos de la propuesta pedagógica, el primer eje introductorio fue la colonia en el territorio americano y las transformaciones políticas, culturales, económicas, geográficas e históricas que se dieron con el proceso colonizador, tema que se ha anclado a un examen de validación para pasar de Clei⁸ y por lo cual fue reiterativo el escuchar constantemente que era un tema que sabían de memoria y no querían mencionar, sin embargo ellas solo asociaban datos, como fechas y nombres, más no el impacto social, cultural, ambiental, económico y epistémico que generó el orden colonial en el continente americano.

El proceso de “colonización” conlleva siempre un aspecto de asimetría y hegemonía, tanto en lo físico y económico, como en lo cultural y civilizatorio. La potencia “colonizadora” no solo ocupa territorio ajeno y lo “cultiva” sino que lleva e impone su propia “cultura” y “civilización”, incluyendo la lengua, religión y las leyes. (Estermann, 2019)

El material potente de este momento fue la música; la escucha y lectura de canciones como: Latinoamérica de Calle 13, Americanos de Canserbero y Somos sur de Ana Tijoux, que relatan de modo puntual lo que ha sido el proyecto colonial en

⁸ Las estudiantes que asisten a Educativas frecuentemente realizan con las monitoras de Clei el repaso de una prueba de validación tipo icfes. La cual es el referente de los contenidos de trabajo de cada asignatura, prueba que tiene contenidos que son sumamente repetitivos, que no se asocian al escenario en el que asisten y las desanima porque no encuentran novedad.

Latinoamérica y sirvieron para problematizar el contenido del primer momento pedagógico que logró que las mujeres en sus conversaciones e intervenciones reconocieran que la colonia fue un proceso donde se despojó a los seres humanos de sus derechos y de su libertad, relacionando la situación de la colonia con su situación actual, lo cual fue puntual porque brindó el punto de partida para discutir el tema de la decolonialidad y es el reconocer que el orden colonial está vigente pero que ha operado de otras maneras en la historia y ellas con su situación en la cárcel, desde el encierro y con la pérdida no solo de su libertad ambulatoria, sino del ejercicio de sus derechos, de su palabra, del no poder nombrarse y reconocerse por ser anuladas en el escenario, vivencian y reproducen la matriz colonial.

La de la colonialidad afirma el lugar central de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación.

(Walsh C. , 2009, pág. 4)

Al discutir esto las mujeres intervienen y obvio todo lo relacionan con el encierro, una de ellas es muy participativa, comentaba que no tuvo la oportunidad de educarse y trabajar por lo cual su oficio fue robar, me decía: “Profe, así como usted viene a dar sus clases y le pagan por eso. Yo robo en la calle; ese fue mi trabajo” (Estudiante. Intervención. 18 de julio del 2019)

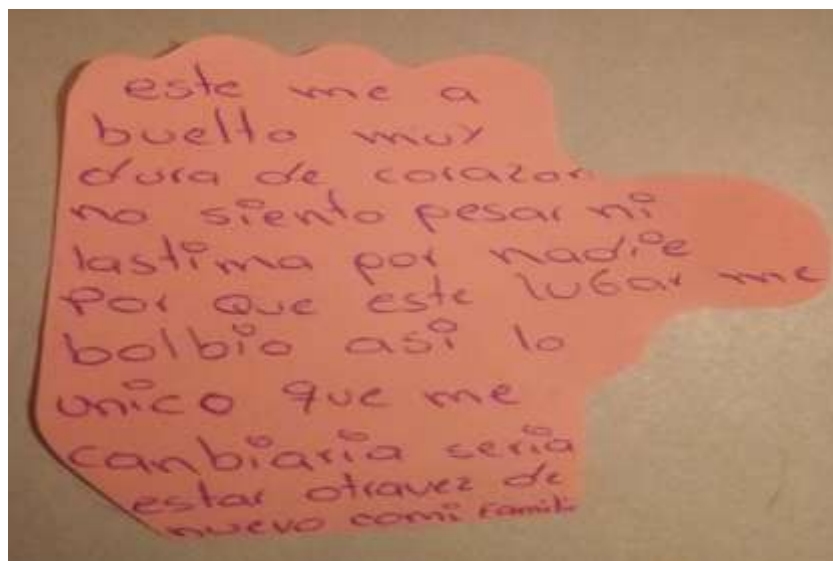
Cuando las mujeres se leen a sí mismas en esas situaciones, se conflictúan y generan discusiones que son difíciles de manejar, porque son una demanda de la desigualdad que vivencian y sienten como una carga social que sólo les ha sido

correspondida a ellas. Con intervenciones así, el suelo docente se rompe y moverse en el ambiente del aula es difícil. Porque como docente se le puede refutar a un estudiante, por ejemplo, qué es o no una placa tectónica como un concepto geográfico exacto y conciso que no deja de ser ni se modifica desde la percepción. Pero la desigualdad que no se ha vivenciado desde la propia carne no puede entrar a ser debatida.

Situación que señala la estructura carente que se mantiene cuando las personas nacen y crecen en la marginación social, económica y educativa. Que es el resultado de siglos de desigualdad y marginación sobre los más pobres e invisibilizados del orden sistemático vigente, lo cual fue también una conclusión de las mujeres; en la cárcel están los más pobres por ser pobres, siendo un contraste que con una sola clase no alcanza a discutirse.

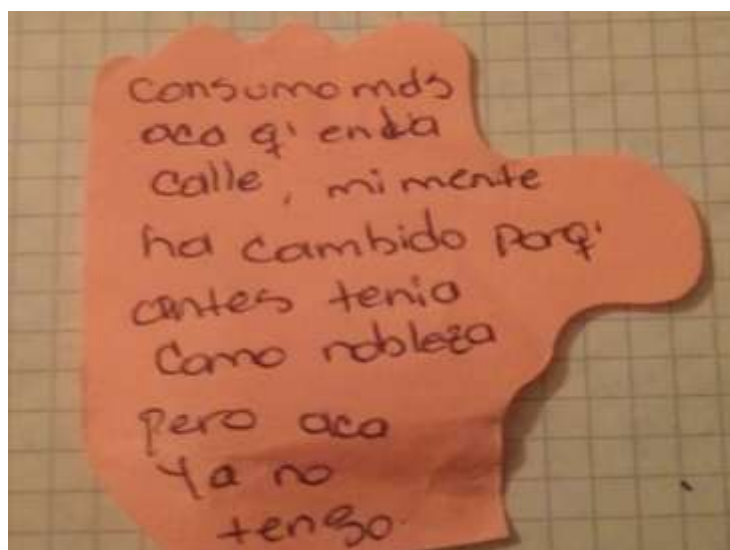
Ese momento se concluyó escribiendo, la monitora a cargo del Clei manifiesta una indisposición hacía la clase y dice que debemos concentrarnos en los temas para el examen de validación, además de no molestar con mis temas, porque ellas necesitan otro tipo de conocimientos. Le comento que el contenido de la clase se articula a las temáticas del examen de validación. Ella no se siente cómoda con mi presencia y nunca participa, cuestión que desanima.

Estas son algunas de las reflexiones entregadas por las mujeres sobre el cómo vivencian la lógica colonial en la cárcel:



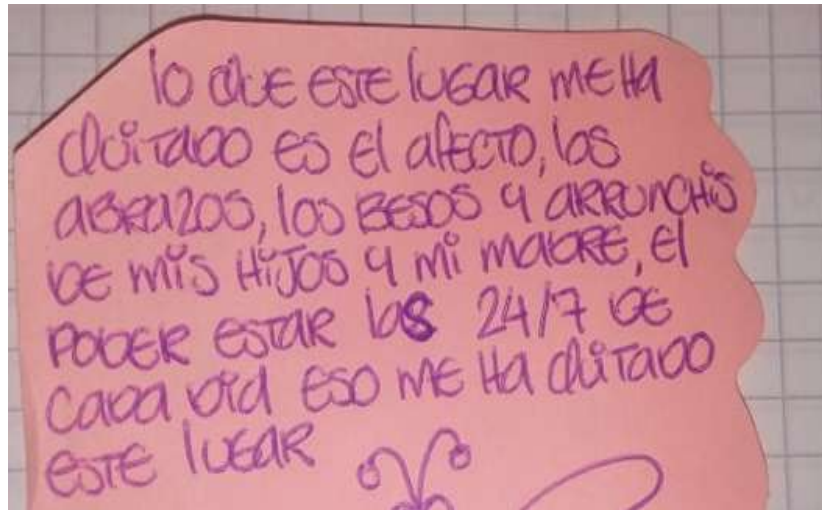
Fuente: Fotos tomadas por Vannesa Zea. 2019. Taller de escritura

“Me he vuelto muy dura de corazón, no siento pesar ni lástima por nadie porque este lugar me volvió así, lo único que me cambiaría sería estar otra vez de nuevo con mi familia”



Fuente: Fotos tomadas por Vannesa Zea. 2019. Taller de escritura

“Consumo más que en la calle, mi mente ha cambiado porque antes tenía como nobleza, pero acá ya no tengo”



Fuente: Fotos tomadas por Vannesa Zea. 2019. Taller de escritura

“Lo que este lugar me ha quitado es el afecto, los abrazos, los besos y arrunchis de mis hijos y mi madre, el poder estar las 24/7 de cada día, me ha quitado este lugar”

3.2. Desestructurando el orden vigente

Otro momento que dio hilo a los temas de trabajo planteados en la propuesta pedagógica fue el trabajo de conceptos que sustentan la existencia de la matriz colonial como lo son el colonialismo, patriarcado y capitalismo, este ejercicio se propuso a través de imágenes que expresan la violencia de esos sistemas sobre las mujeres, pues para el trabajo con ellas no quise remitirme ni utilizar el lenguaje conceptual o académico, sino más bien hablar de cómo ellas han experimentado la existencia de estos sistemas a lo largo de su vida, claramente antes de conversar el cómo han experimentado su clase social y su género construimos una lluvia de ideas de lo que cada sistema representa a través del uso de infografías para la orientación temática y que fueron socializadas con los conceptos junto

con las nociones de las mujeres, algunas escribieron respecto a cómo han vivenciado esto y otras hicieron intervenciones en las que se remitieron a la precariedad de sus familias, de que si hubiesen contado con una educación posiblemente no estuviesen en ese lugar sino gozando de mejores condiciones junto con sus hijos, así mismo relatan la autoridad que han tenido que soportar desde la familia y desde la cárcel por su condición femenina.

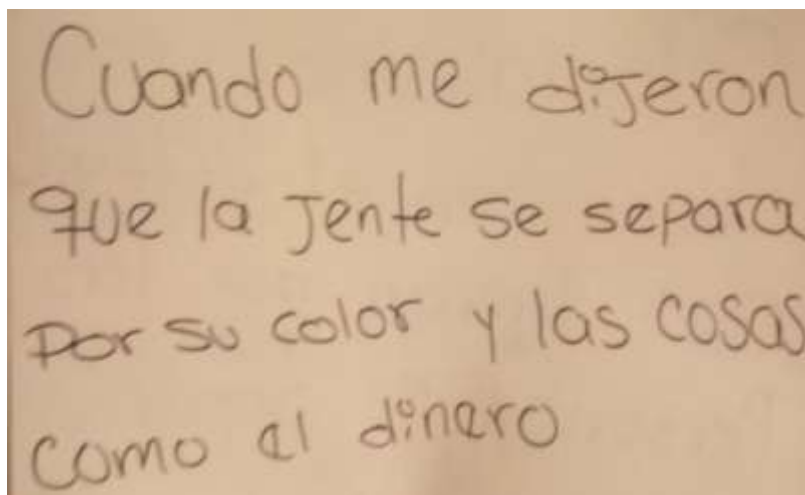
Una de ellas mencionaba: “Es que en una cárcel de hombres la situación no es como aquí, allá los tratan mejor, los alimentan mejor y las visitas son mejores porque son hombres y porque si todos esos manes se rebotan saben que es más difícil calmarlos, de nosotras abusan porque somos mujeres” (Estudiante. Educativas. Intervención. 1 de agosto del 2019)

En respuesta a este momento la monitora interviene argumentando que la situación de las cárceles no tiene género, sino que es una problemática de seres humanos, las mujeres manifiestan que no es así, que los hombres cuentan con más privilegios, nombraban por ejemplo que los hombres no tienen a sus hijos en las cárceles y que dónde se ha visto una guardería para niños en una cárcel de hombres, que las necesidades biológicas no son las mismas. Una de ellas pide la palabra y dice: “Profe a mí una vez no me trajeron encomienda y tuve que pasar una menstruación sin toallas higiénicas aquí” (Estudiante. Educativas. Intervención. 1 de agosto del 2019)

Siendo lo anterior un comentario que detonó otras intervenciones, otra, mencionaba el asunto de las visitas conyugales y lo problemático que era tenerlas porque en su caso se dio después de mucho tiempo y con mucha insistencia, sobre todo cuando su pareja es del mismo sexo y en la cual manifestaba que sus derechos sexuales eran violentados. (Estudiante. Educativas. Intervención. 1 de agosto 2019)

Otras mencionaban que aún en la cárcel tienen que responsabilizarse del sustento económico de sus hijos porque lo paterno es una figura ausente o carente que se refuerza más cuando están en la cárcel y que la mayoría de las mujeres privadas de la libertad llevan una situación similar, ya que histórica y culturalmente las mujeres siempre asumen el rol de la maternidad y el cuidado de los hijos. Los comentarios de cada una señalaban aspectos muy parecidos, por lo que se evidenció que cada mujer quería dejar su opinión y su vivencia respecto a la situación. Momento que permitió dialogar, participar y donde ellas discutieron e hilaron el espacio.

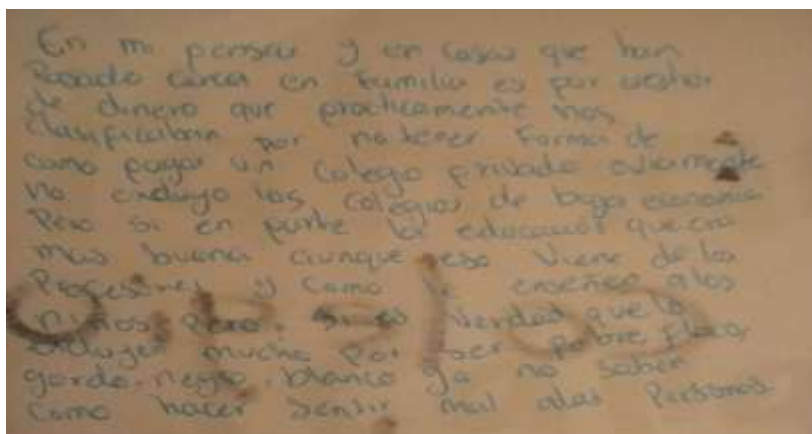
Algunas manifestaron que esa sesión les gustó, que el contenido fue diferente y eso les interesó porque involucra un tema de la aburrida clase de ciencias sociales con situaciones que han experimentado en su vida. Desde que nos conocemos se deja la claridad que en el espacio ninguna está obligada a participar por tener una asistencia en la planilla, por eso algunas mujeres permanecen en un silencio absoluto, pero luego me dan a conocer lo que piensan y sienten a través de escritos que realizan.



Cuando me dijeron
que la gente se separa
por su color y las cosas
como el dinero

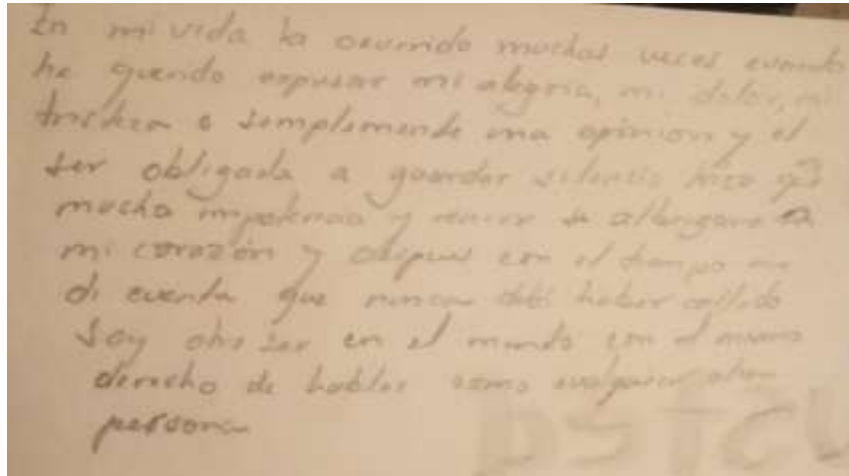
Fuente: Fotos tomadas por Vannesa Zea, 2019. Taller de escritura

“Cuando me dijeron que la gente se separa por su color y las cosas como el dinero”



Fuente: Fotos tomadas por Vannesa Zea. 2019. Taller de escritura

“En mi pensar y en cosas que han pasado cerca en mi familia es por cuestión del dinero que prácticamente nos clasificaban por no tener forma de cómo pagar un colegio privado, obviamente no excluyo los colegios de baja economía, pero si en parte la educación que era más buena, aunque eso viene de los profesores y como le enseñen a los niños. Pero si es verdad que lo excluyen mucho por ser pobre, flaco, gordo, negro. Ya no saben como hacer sentir mal a las personas”



Fuente: Fotos tomadas por Vannesa Zea. 2019. Taller de escritura

“En mi vida ha ocurrido muchas veces cuando he querido expresar mi alegría, mi dolor, mi tristeza o simplemente una opinión y el ser obligada a guardar silencio hizo que mucha impotencia y rencor se albergara en mi corazón y después con el tiempo me di cuenta de que nunca debí haber callado. Soy otro ser en el mundo con el mismo derecho de hablar como cualquier otra persona”

3.3. Develar lo estructural

Para situar el eje temático sobre decolonialidad y mujer se conversó sobre el cómo han experimentado la feminidad a lo largo de su vida y sobre las relaciones que se gestan dentro de la cárcel. Diálogo donde se puntualizó demasiado el asunto del género. Algunas mencionaban que dadas las condiciones de soledad, encierro y abandono de la cárcel las mujeres cambian su orientación sexual y se convierten en lesbianas, otras manifestaban que no es así; que al relacionarse con tantas mujeres pueden redescubrir otra parte de la sexualidad que esconden, que la orientación sexual un asunto individual en cada persona, pero que la familia debe constituirse solo desde mamá y papá.

Sin embargo, lo que alienta de este grupo o de la mayoría que se manifiesta, es que luego de discutir temas que social y culturalmente se han mantenido en el espectro de lo público y lo privado (como las relaciones entre parejas del mismo sexo) y que en otras situaciones detonan en conflictos de juicios morales, las mujeres reconocen que las relaciones existen de otras maneras y no hay ningún conflicto político o cultural cuando alguien defiende su sexualidad, o al mencionar que una mujer está con otra mujer o un hombre con otro hombre y que a ningún ser humano se le puede negar el que sienta diferente. Escucharlas alienta bastante, aunque todavía existan imaginarios reforzados a la condición del género como, por ejemplo: la mujer es según tal al cómo se expresa, cómo se viste, cómo camina... y esta situación la menciono porque antes de finalizar la sesión algunas me preguntaban ¿profe, usted es lesbiana? Es que parece por como usted camina, habla, nos trata y por las clases que nos da y que no tienen nada que ver con las ciencias sociales, comentario que sirvió para discutir que hay otras ciencias sociales que son muy amplias y no solo el mismo conjunto de la historia y la geografía oficial de libro de texto que siempre nos han enseñado. Algunas dijeron: nos gustan esas ciencias sociales.

En la continuación del eje decolonial, se amplió el espacio temporal para desentrañar elementos de discusión sobre el cómo ha operado la colonialidad en las mujeres, y cómo se ha vivenciado y reforzado no sólo en la experiencia de vida antes de la cárcel sino también en esta como institución colonizadora. El ejercicio es puntual cuando son las mujeres quienes lo piensan y lo relatan y no intervenga como la figura docente para decirles qué pensar o qué escribir. Una de ellas me comenta que ha construido múltiples

formas de concebir a la mujer, porque encuentra a la mujer como madre, como pareja, como ser independiente y también existe la mujer que se configura afuera en la calle y la mujer de allí dentro, además de la mujer que cambia con la edad y las experiencias. Entonces ella pone como ejemplo su relación de pareja y el cómo se ha transformado su ser mujer y menciona: “Yo nunca pensé que me fuera a enamorar de una mujer, para mí eso era inimaginable, es más las viejas nunca me gustaron, pero la mujer de la que me enamoré aquí adentro me permitió reconstruirme, ella fue mi apoyo y me brindó su amor y su compañía, el amor de los hombres solo me hizo experimentar el dolor y el desprecio, aprendí a no sentirme sola y por eso le agradezco y me está esperando afuera... ¿no le parece terrible eso, amar a una mujer?” (Estudiante. educativas. Conversación. 22 de agosto del 2019)

Momento en el que solo pude mencionar a modo de respuesta a su pregunta que existen diferentes formas de amar y que ella experimenta una y que los sentimientos tan movilizadores que le generaba su compañera por supuesto no me parecen terribles, amar no es terrible. Ella hizo una cara de sorpresa y agrado, lo que me hizo pensar que las mujeres esperan un tipo de aprobación o negación cuando emerge un conflicto entre lo que naturalmente es su ser y lo que socialmente debe ser su ser.

El complejo carcelario anula las subjetividades y somete los cuerpos de las personas a la dominación absoluta con la excusa de mantener la seguridad en los penales

. (Bello Ramirez & Parra Gallego, 2016)

Situación que me hacía memorar a un Clei anterior, cuando apenas me estaba acercando al escenario. En una clase una chica mencionó que el problema de las cárceles de mujeres es el lesbianismo y una de ellas secamente responde que no. Que las lesbianas no

son el verdadero problema de la cárcel y que contrario a lo que muchas piensan el espacio le ha servido para reconocerse: “Cuando yo nací me pusieron por nombre Fernanda, pero aquí aprendí a reconocirme como Santiago⁹” (Estudiante. Educativas. Intervención. Febrero 2018) y entre eso hay otra chica que se pone de pie y dice: Yo estoy muy orgullosa de ser lesbiana, aunque acá se opongán a eso [...] de fondo se escucha ¡es verdad! la cárcel pasa por encima de todas nosotras ¿cómo podemos juzgar por eso? (Estudiantes. Educativas. Intervención. Febrero 2018).

Por concluir la situación, para esa fecha se leían en las paredes variedad de letreros que pedían frenar la violencia contra la comunidad LGBTIQ, y la cárcel no cuenta con mecanismos que trabajen ese problema. “Hemos caído en una violencia terrible de la que no nos habíamos dado cuenta” (Estudiante. Educativas. Conversación. 07 de marzo 2011)

Continuando, las orientaciones de esa sesión generaron múltiples cuestionamientos que las mujeres relacionaron a través de su experiencia de vida. Una mujer del Clei me comenta que para ella nacer mujer fue lo peor que le pudo pasar, porque siempre abusaron de su condición: “Profe, a mí me hubiera gustado nacer hombre para no sentir nada y hacer sufrir a la gente como me han hecho sufrir a mí” (Estudiante. Educativas. Conversación. 22 de agosto del 2019) Y no sólo ahí termina el momento, comentaba que por lo mismo tuvo la tendencia a suicidarse pero que nunca lo logró y que ese sentimiento se hace más grande en la cárcel, que se siente muerta en vida, que ellas son las muertas vivientes y eso es algo que escucho con frecuencia en las mujeres privadas de la libertad. La libido por la vida es muy frágil y la pulsión por la idea de la muerte es permanente. Para una clase hacía el 2018

⁹ Los nombres han sido cambiados para proteger la identidad de la persona.

una chica llegó muy descompuesta porque mientras dormían una compañera de celda se colgó. “Estudiantes. Educativas. Comentario. 2018”

Desde mi punto de vista, se trata de la construcción sistemática de esa «indeseabilidad» y de esa repugnancia «física y moral», que nada tienen de naturales, para profundizar una usurpación que impide la preservación de la vida y de un dominio propio de existencia. (Segato, 2006, pág. 9)

Otra mujer mencionaba: “En la cárcel no se es nada, no vale ser mujer o hombre porque allí se debe permanecer en el silencio, aguantando la autoridad de todos, la cárcel es un lugar donde uno no puede hablar, es un lugar que lo vuelven a uno más duro y le quita su humanidad” (Estudiante. Educativas. Conversación 22 de agosto 2019)

3.4. El lugar de otro conocimiento

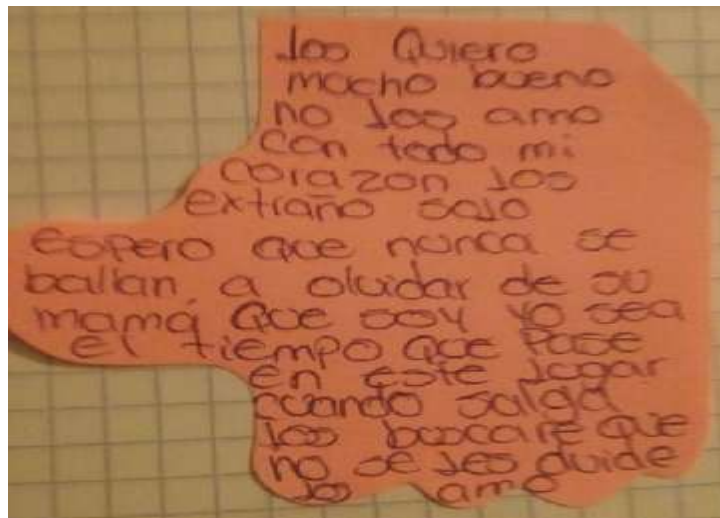
Para abordar el eje interculturalidad, decolonialidad y mujer se realizó un taller que vinculó en conjunto las categorías a partir de la pregunta ¿la cárcel como una institución colonial de qué nos ha despojado y cómo hemos resistido a ello?

Este momento hizo visible las representaciones que construyen las mujeres del cuerpo femenino dominante, como el ser delgada, de piel tersa o de rasgos finos. Notar el cómo las mujeres dimensionan y representan su cuerpo y sus emociones dejan en evidencia los efectos que la reclusión deja en ellas, pues se conciben como mujeres tristes, solitarias, suspendidas a un vacío, algunas se describían como mujeres extrañas y ajenas a sus cuerpos. Otras situaban sobre todo el aspecto de la vulnerabilidad emocional que ha

detonado en el encierro y que atraviesa por un no reconocimiento de ellas mismas.

Reflexiones que generan preocupación porque se encuentran como normativas que la cárcel refuerza cuando no posibilita la expresión de lo femenino y obliga a la masculinización como canon para sobrevivir al escenario.

Situación que se expresa a través del señalamiento de la guardia, de la autoridad y el silenciamiento de la voz que tienen que soportar para no ser castigadas, el que constantemente les repliquen que son brutas y criminales y el asumirse abandonadas cuando ingresan a la cárcel. Para muchas el soporte de este marco de violencia está en sus hijos y en los lazos comunitarios que crean con algunas mujeres que comparten su experiencia.



Fuente: Fotos tomadas por Vannesa Zea, 2019. Taller de escritura

“Los quiero mucho, bueno no, los amo con todo mi corazón, los extraño. Solo espero que nunca se vayan a olvidar que soy su mamá. Que soy yo el tiempo que pase en este lugar. Cuando salga los buscaré. Que no se les olvide. Los amo”



Fuente: Fotos tomadas por Vannesa Zea. 2019. Taller de cartografía.

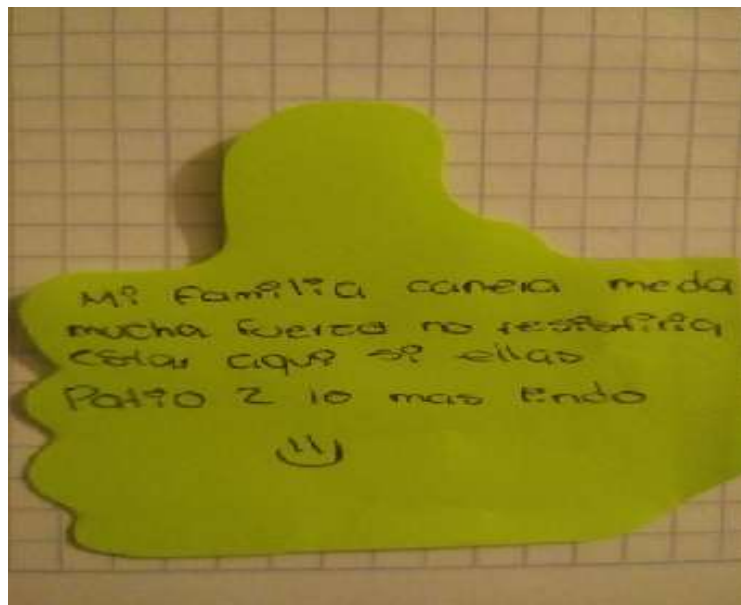
“Siento un vacío en mí, esto es como una casa, pero todo tiene rejas y mi vacío se hace grande”

Para señalar el marco de comprensión de lo anterior se planteó un ejercicio cartográfico que ubicara los lugares de la cárcel donde sienten que se manifiesta con mayor fuerza la violencia hacia ellas, y de igual forma el lugar en el que menos lo evidenciaban. Ejercicio que permitió ver la clasificación social y económica de los patios. Mencionando que en los patios 7 y 8 habitan las mujeres más acomodadas según su estatus social, perfil profesional y económico. Siguiendo, el patio 4 es el de mujeres lactantes y madres. “Cuando se hacen motines fuertes como por la comida, el patio 4 es el primero que ataca la guardia, porque saben que ahí están los niños y si atacan a los niños nosotras no podemos hacer nada, solo gritarles” (Estudiante. Educativas. Intervención. 20 de septiembre del 2019)

Pocas veces vi a estudiantes madres en un aula de educativas. Siguiendo el patio 5 donde vive la mayoría de las monitoras. Patios que describen como los lugares más

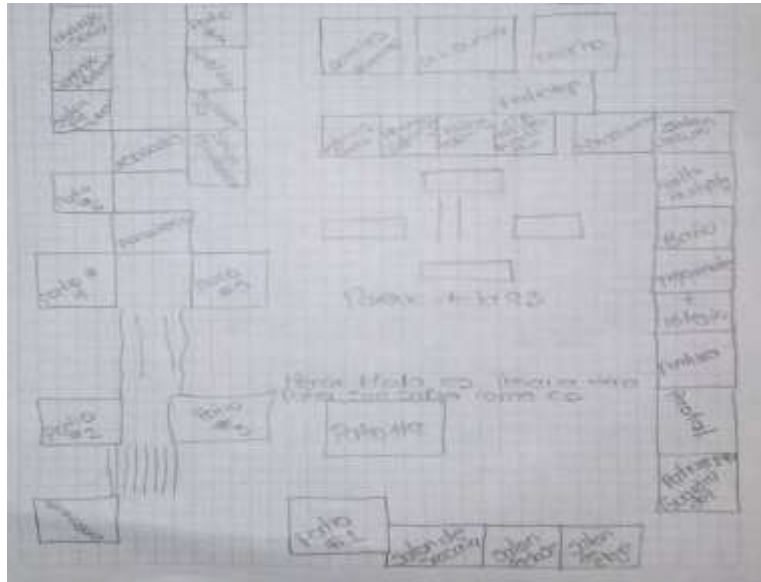
cómodos y tranquilos, junto con el parque y la plaza de visitas que es más conocida como el parque de la 93.

Con lo anterior también doy cuenta que la mayoría de las mujeres del Clei viven en los patios 2, 3 y 9. Y que como un aspecto a señalar sobre el ejercicio, algunas mujeres intervienen mencionando que se sienten más cómodas en los patios 2 y 3 que en los otros patios puesto que sienten que han construido un ambiente solidario y colaborativo entre las mujeres más humildes y con quienes tienen lazos fuertes de amistad al familiarizarse en los mismos escenarios como el aula y el patio.



Fuente: fotos tomadas por Vannesa Zea. 2019. Taller de escritura.

“Mi familia canera me da mucha fuerza, no resistiría estar aquí sin ellas. Patio 2 lo más lindo”



Fuente: fotos tomadas por Vannesa Zea. 2019. Cartografía.

“Menor miedo es llegar a otro patio sin saber cómo es”

También se destaca la capacidad de resistencia y el ingenio de creatividad que marca el escenario, pues debido al permanente estado de control y vigilancia de la guardia, ellas crearon un lenguaje de códigos que señalan: “Es para cuidarnos y estar atentas a las batidas [...] profe ¿usted sabe qué es Mario con pulgas o Mario en pañales y qué se tiene que decir con el wipin?”¹⁰

Con los contrastes del espacio, las mujeres mencionan que no pueden considerar la cárcel como un territorio, que más bien tratan de acomodarse a ella volviéndola acogedora pero que todo eso se cae en las batidas. “Rompen las fotos de los hijos pegadas en la pared, la cortina para sentir más privacidad en el baño o los armarios artesanales con palos de escoba para colgar la ropa, cortan las cuerdas y las ponemos y las vuelven a cortar o si no la ropa se pierde” (Estudiante, Educativas, Conversación. 20 septiembre del 2019).

¹⁰ Mario con pulgas: dragoneante con perro. Mario en pañales: policía judicial. Wipin: comunicación a través de papeles que se pasan de patio a patio.

Para este momento, esa creación de la certeza de la confianza que señalo como una condición de la didáctica no parametral, se estaba realizando. Las mujeres permitieron desplegar su voz y sus sentires, comentaban que comprendían el ejercicio porque vinculaba la experiencia de ellas con la clase de ciencias sociales y eso les hacía sentir que aprendían. Preguntan qué posibilidades hay de seguir discutiendo temas así para que sean conocidos afuera. “Profe, es que hay un libro [...] pero en eso no participamos porque no lo vemos como algo confiable” (Estudiante. Educativas. Comentario. 20 septiembre del 2019) Este comentario se hace porque algunas expresan que quieren que afuera, en la calle, sea conocida la situación de la cárcel y piensan en la escritura o el dibujo como un medio que posibilita esa denuncia.

Situación que honestamente me alegró, porque la propuesta pedagógica como muchas otras cosas de la escena tuvieron sus complicaciones y frenos. Había cosas que sentía que no se lograban y con ello venía la frustración o el deseo castrado de cuando se des idealiza lo idealizado, por lo cual me preguntaba si era posible que sucediera algo más allá de lo que ya había sucedido. Y aunque no todo pasaba conforme a la imaginación, hay potencia y se puede empezar a trabajar el eje de la memoria y la historicidad a partir de ejercicios que delaten ese cómo las mujeres van construyendo ese propio relato que da cuenta de las estructuras que las han gobernado y las hacen sentir como sujetas determinadas que no pueden transformar su realidad.

Quisiera resaltar que cuando ellas dejaban expuestos esos sentires, que son de fibras sumamente frágiles y delgadas (como lo es el hacer memoria) atravesadas por el recuerdo de la maternidad, la familia, el amor y que las rompe emocionalmente; las mujeres se acompañan con mucha empatía. Porque sienten que eso que le pasa a esa otra no es ajeno

en ella y ese sentimiento, aunque doloroso es el que provoca el descubrimiento de que existen entre ellas mismas, en momentos como ese la clase tiene un giro total, las mujeres se pronuncian, hacen diferentes análisis del contexto que obviamente conocen, pero que pasan por ser determinados y que al desnaturalizar nombran involucrando, su carácter y voz, sus gestos de ternura y alteridad para con las otras

REFLEXIONES FINALES

Es una amalgama de reflexiones a considerar para exponerse. Vale aclarar que las dinámicas internas de la cárcel del Buen Pastor (como escenario atravesado en las dificultades de una nación ambigua y desigual) no solo se permea de lo que sucede desde adentro. También por lo que no se nombra y se hace invisible desde afuera.

Por diferentes frenos institucionales y organizativos del INPEC, la propuesta pedagógica no pudo ser implementada en su totalidad. Se presentaron varias resistencias para el desarrollo y la permanencia de la práctica, como el no permitir por semanas el ingreso al lugar negando el encuentro con las mujeres, además de la vigilancia por parte de funcionarios del INPEC en las clases o momentos en el que no se garantizó un espacio para reunirse a abordar las sesiones programadas. La exigencia de los mismos funcionarios de Educativas por desarrollar permanentemente el repaso de pruebas de validación tipo icfes que se presentan a mediados o hacia fin de año y que define la promoción a los siguientes Clei.

Pruebas que por demás desmotivan a las mujeres desde sus resultados. Puesto que con la pérdida del examen tienen que repetir el Clei o en el caso más radical ya no pueden

asistir a educativas por la pérdida del cupo y la actividad de descuento de redención. Entonces estas pruebas más allá de ser herramientas de evaluación con las que se hagan balances de los procesos educativos al interior de la cárcel, se convierten en instrumentos o estrategias de dominio y amenaza que permiten regular la conducta de las mujeres en el aula y desde el encierro, imposibilitando la renovación del conocimiento.

A pesar de la poca secuencialidad temporal y espacial que se garantizó en el desarrollo de las actividades y los momentos propuestos, la enseñanza de esas Ciencias Sociales otras (que rompen el esquema metódico del cómo se acerca al saber y se construye desde él) atravesadas desde la reflexión crítica y humanizadora, pensadas en un dialogo para la vida y la gente; develan, hablan, crean. Hay que pensarse el profe o la profe que se quiere llegar a ser y lanzarse a componerse como una canción, hecha por pedacitos.

La descolonización, puede pasar o no. Es un proceso largo y hay que creer para crear. Somos el proyecto ético y político de lo queremos ser. No somos buenas ni malas, solo nos estamos construyendo.

Volviendo a la no secuencialidad de la práctica, al desconocer qué más podía pasar, me quedo con la sensación huérfana de no saber que alcances se tuvieron. Con honestidad no sé si se alcanzaron los objetivos que se plantearon. Además del no saber qué otras cosas sucedían o sino sucedían. El malestar de pensar que algunas se quedaron esperando una clase, una visita o una conversación más que no se ha hecho. Y, sobre todo, de lo que se

pudo haber logrado pero que no nos permitieron. Por eso quisiera añadir que con las mujeres quisimos realizar un material de trabajo que diera cuenta de lo que ha enunciado el documento; que fuera producido por ellas para que se conociera en la cárcel y fuera de ella también. Trabajo que, en lo personal, queda como proyecto y una promesa.

Reconozco la dificultad y los conflictos que se desatan al asumir un proceso de escritura cuando esta no es un ejercicio constante ni transversal a las prácticas comunes y cotidianas de la vida. Por ello mismo me excuso con quienes encuentren incongruencias o rupturas en la narrativa del documento y que supongan una dificultad en la lectura de este.

*Deja que todo suceda
La belleza y el terror
Solo sigue adelante
Ningún sentimiento es final.*

Rainer María Rilke.

ANEXOS

Diarios de campo

Institución:	INPEC. Reclusión de mujeres el Buen Pastor
Fecha:	19 de octubre 2017
Lugar:	Centro educativo Vivencias.
Clei:	301
Descripción:	<p>Es la primera clase de ciencias sociales en la que estamos, al ingresar al aula todos los ojos se pusieron sobre nosotras (mi compañera Ana y yo) - ellas son las profes que nos van a acompañar en adelante- dice una de las monitoras.</p> <p>Esa clase de hora y media transcurrió con base en un taller diseñado por ellas mismas sobre temas claves para la enseñanza de ciencias sociales de grado sexto y séptimo, es decir había preguntas con relación a las diferentes civilizaciones, fechas, datos, geografía básica y todos de tipo memorístico, cuando las chicas tenían inquietudes respondíamos con vagos ejemplos en el tablero, con la pose y el acento hippie, sumado al nerviosismo de profe primípara que nunca había pisado un salón. Frecuentemente se veía una dragoneante del INPEC circulando por los salones entrando y mirando qué pasaba.</p> <p>Al finalizar la primera sesión nos reunimos con las monitoras y hablamos acerca del currículo de ciencias sociales para el Clei que fuéramos a tomar, yo me fui sexto y séptimo los cuales son correspondientes al Clei 300. Realizamos un esquema de planeación de temas y quedamos de encontrarnos la clase siguiente. Los coordinadores del área educativas casi siempre están muy ocupados así que no tomamos mucho tiempo con ellos y además ya era hora de salir. Mi primer día como profe en el reclusorio terminó así y no fue parecido a lo que imaginé.</p> <p>Para la siguiente clase preparé el material y los textos con los que podía orientar la dinámica de la sesión, este tema era algo así como: rutas de poblamiento del continente americano. Llegué de nuevo al salón del Clei 301 muy agotada tras todo el proceso que implica ingresar a educativas (esperar afuera, hacer fila, requisas, sellos) las chicas me estaban esperando y durante la salida de la vez anterior mi mente quedó tratando de hilar un discurso que pudiera ser escuchado con fuerza, en el cual ellas revelarían todo el afán que tenía por entregarles lo que había podido aprender en estos años de universidad y por supuesto aprender de ellas, no</p>

	<p>solo en el marco de ser profe o de cómo dar una clase, sino aprender para la vida.</p> <p>Durante el desarrollo de las sesiones posteriores evidenciaba en los rostros idos de la mayoría de las mujeres si es útil o conveniente abordar temáticas a las que posiblemente estaban atentas solo por pasar tiempo fuera del patio y entonces entendí que por más ganas que yo tuviera de enseñar, de tratar de hilar la historia pasada con la historia presente para reconocer el porqué de lo que nos acontece, sentí que no estaba haciendo nada, sentí el fracaso y una frustración inmensa. Y también cuando en una clase una chica quiso pegarme, ya luego entendí que también pude ser autoritaria con alguien que las 24 horas de su vida está recibiendo órdenes y escuchando que haga silencio.</p> <p>Mi pregunta fue: cómo podría obligar a una mujer que ha sido violentada, vulnerada, sometida, encerrada y negada en su derecho de ser porque desde que cruzó la puerta azul ya no se siente reconocida ni como ser humano ni como mujer, a que aprenda contenidos escolares de ciencias sociales porque eso le va a cambiar la vida, cuando ellas están pensando constantemente (por lo que siempre me cuentan) en cómo estarán sus hijos, en lo sola que se siente, en el amor que tiene en el otro patio o en la otra cárcel, en el día que llegue su libertad y es que ya no es solo su libertad física, ellas tienen sus emocionalidades, sus expresiones privadas, ellas, casi todas ellas están sumergidas en otro encierro y eso me afectaba totalmente. La Universidad no me preparó para eso.</p>
--	---

Institución:	INPEC. Reclusión de mujeres el Buen Pastor
Fecha:	4 de julio 2019
Lugar:	Centro educativo Vivencias.
Clei:	301
Descripción:	<p>Es el primer día de clases con las mujeres del Clei 301, la rutina de ingreso y las requisas son casi iguales a las anteriores, solo que esta vez hay un procedimiento seguridad con perros, lo cual me sorprende.</p> <p>El salón del Clei 301 se encuentra en un espacio acondicionado como aula frente al patio 9 donde anteriormente funcionaba la panadería, el área de</p>

educativas permanece cerrada hace varios días porque la secretaría distrital de salud determinó que es un riesgo exponer a las mujeres a espacios con pésimas condiciones infraestructurales, así que la mayoría de los cleis están desarrollando las clases en las canchas y en la plazoleta.

Esa mañana la clase inicia hacia las 09:30 am. A la clase asisten 27 chicas.

La monitora me presenta y dice que en adelante acompañaré las sesiones de ciencias sociales y que yo las iba a preparar para el examen de validación en el área de sociales, lo cual me pareció como delegar una responsabilidad a mí. En un segundo momento hablo con las chicas el motivo de mi presencia y les manifiesto que es muy importante el que ellas estén presentes. Para conocerlas les pido el favor de que me digan su nombre y trato de memorizarlo con los rostros, hay mujeres que son muy peculiares y me preguntaban si soy de adentro o de afuera, si realmente soy profesora, si soy una practicante haciendo una tesis que va a sacarles información y luego dejarlas abandonadas, lo cual me intimida bastante y de otro lado tampoco podría asegurarles mi permanencia por los diferentes procedimientos del INPEC que han retrasado y frenado mi practica pedagógica.

Algunas me comentan que esperan que los temas de trabajo sean nuevos porque los contenidos siempre son los mismos y están cansadas de la repetición, también mencionan que las clases son muy infantiles para ellas y eso las aburre mucho, entonces les da pereza asistir a educativas y manifiestan que realmente lo hacen por el descuento y porque no pueden acceder a otro.

Como el encuentro con las chicas inició tan tarde, solo arroje unos apuntes de lo que sería mi clase de ciencias sociales, es decir temas de trabajo como la problematización sobre cómo se ha manifestado el proyecto colonial en nuestras vidas y nuestras relaciones y que en la próxima clase ampliaré. Para finalizar la clase les solicité que escribieran su nombre en una hoja que iba pasando.

La monitora me manifestó que los días para trabajar con las mujeres serían los jueves ya que las están preparando para el examen de validación y que otros días no sería posible

Entrevistas a monitoras

Entrevista: 31 octubre 2017

Monitora Clei

Profesión: Ingeniera Ambiental

Tiempo que lleva como monitora: 19 meses

Con quienes hace monitoria: Básicamente con los Cleis II y III que corresponden a los grados Cuarto y Quinto, Sexto y Séptimo.

2. Puede describir a sus estudiantes ¿Quiénes son y de dónde vienen?

Bueno, mis estudiantes son personas privadas de la libertad sí, obviamente mayores de edad que como todo ser humano tiene sus virtudes y también tiene sus defectos, eh personas que están aquí por diferentes situaciones, por diferentes delitos, eh muchas de ellas no estudiaron no son personas instruidas, a muchas de ellas tampoco les gusta estudiar pero escogieron la opción de ingresar a un Clei y asistir a este centro educativo como una opción para redimir pena y salir más rápido de la cárcel porque esa es la gran oportunidad que se les presenta en el momento para descontar y volver rápidamente a la libertad.

3. ¿Por qué decide orientar las clases de Ciencias Sociales?

Bueno, yo tomo la decisión de ser educadora en la reclusión porque es una gran oportunidad que se me presenta como persona sindicada que no se le ha resuelto su situación jurídica y es, pues primero la primera opción que tengo para estar ocupada, entretenida, para aprender y para aportar un granito de arena también desde mi preparación académica, desde mi profesión contribuirle al mejoramiento pues de la calidad de vida de mis compañeras y también lo hago porque nació en mí o se despertó en mí esa pasión por enseñar, era algo que no estaba en mis planes pero se me dio la oportunidad y lo estoy aprovechando y además lo estoy haciendo con mucho amor

4. Cuéntenos cómo se desarrolla la clase de Ciencias Sociales de inicio a fin ¿cómo la planea y qué materiales usa?

Bueno eh, una de las falencias que tenemos aquí en la reclusión es que no contamos con el suficiente material de apoyo para hacer unas clases como quisiéramos hacerlas, en mi caso me gustaría y me encantaría hacer unas clases más dinámicas de pronto proyectar imágenes en video beam, diapositivas ¡sí! hacer unas clases como más didácticas también que despertáramos, llamara más la atención de una compañera, generalmente las clases son magistrales, son clases en la que utilizamos como materiales de apoyo el tablero, el marcador, el borrador... a veces hacemos carteleras ¡sí! Las clases se preparan con libros, literatura que extraemos de la biblioteca de acá de la reclusión, eh... muy pocas ocasiones tenemos acceso a internet donde podemos

hacer consultas y complementar la información que tenemos a la mano para nutrir y enriquecer más el conocimiento.

5. ¿cómo y de qué forma participan las estudiantes en la clase?

Bueno eh... ellas participan cuando el tema les parece interesante, cuando digamos se hace un preámbulo del tema que se va a explicar y se comienza a hacer una serie de preguntas, cuando uno les empieza a preguntar por el tema, que si lo conocen o si conocen algunos conceptos del tema que se esté tratando, ellas empiezan como a interesarse a participar ¡sí! De pronto hay que decir que saben o que no saben del tema que se está hablando.

6. ¿cuáles temas del Clei les gustan más y cuáles llaman más la atención entre las estudiantes?

Bueno uno de los temas que más les llamó a ellas la atención fue el tema del origen del hombre ¡sí! cada una de esas teorías que han sido planteadas acerca de cuál es la evolución, como fue el proceso de evolución o aparición del hombre en la tierra, ha sido uno de los temas que más les ha llamado la atención, igual que la colonización de América, el poblamiento en América, las diferentes culturas, cómo fue ese encuentro entre españoles y colonos cómo fue ese encuentro o ese choque cultural entre los españoles los africanos que fueron traídos valga la redundancia de África que fueron traídos para trabajar como esclavos en América y los indígenas (...) bueno, pues a mí las ciencias sociales como son ciencias muy amplias, que nos hablan no solamente de historia sino también de geografía, nos habla de nuestras raíces, de nuestro origen, de dónde estamos ubicados, de quienes somos y para dónde vamos, entonces a mí en general me gustan todos los temas que he tenido la oportunidad de enseñar, como lo dije anteriormente a mis alumnas les gustó mucho las teorías acerca del origen del hombre a mí también me impactó mucho todo lo que fue el proceso de colonización de nuestro continente americano de cómo se desarrollaron todas esas culturas en nuestro territorio en nuestro continente eh... como fue

el origen de las lenguas, del porqué de la religión católica cuales eran los trabajos a los que eran sometidos los indígenas los negros, africanos, también la independencia la etapa de independencia de Colombia, todo lo que fue la constitución política todo lo que tiene que ver con nuestra economía todo lo que tiene que ver con las fuentes económicas de Colombia cuáles son esas actividades económicas que son el motor de nuestro país, creo yo que son los temas con los cuales más me apasiono, me llaman la atención.

7. A partir de la experiencia en el Clei ¿qué aportes se dan desde la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales para las mujeres privadas de la libertad?

Bueno, desde la parte como educadora siento una satisfacción grande porque he visto que mis compañeras y a la vez estudiantes han avanzado bastante están cada vez más

comprometidas con la educación, se les ha despertado como esas ganas de estudiar, de aprender de salir adelante, de pronto de obtener un diploma estando ya en este lugar y en estas circunstancias, de decir ¡bueno! Yo voy a estudiar, voy a aprovechar la oportunidad de terminar mi primaria, sacar adelante mi bachillerato hacer un curso técnico y desde las ciencias sociales creo que también ellas han sido muy motivadas porque han adquirido muchos conocimientos que quizás nunca les había sido transmitidos y que al excluirlas acá ¡sí! O aprenderlos acá eso les ha generado más conciencia y más ganas de seguir estudiando y aprendiendo.

V.Z: Muchísimas gracias

M: Gracias a ti ¡que estés muy bien!

Canciones

Somos Sur – Ana Tijoux

Tu nos dices que debemos sentarnos
 Pero las ideas solo pueden levantarnos
 Caminar, recorrer, no rendirse ni
 retroceder
 Ven y aprende como es paja absorbe
 Nadie sobre todos, faltan todos suman
 Todo es para todo, todos para nosotros es
 Soñamos en grande, que se caiga el
 imperio
 Lo gritamos alto no queda más remedio
 Esto no es utopía es alegre rebeldía del
 baile
 De los que sobran de la danza que hay
 hoy día
 Levantarnos para decir ya basta
 Ni África ni América latina se subasta
 Un barro con casco y con lápiz zapatear el
 fiasco

Provocar un terremoto todo en este
 charco
 Come on
 Todos los callados, todos los sometidos,
 todos los invisibles
 Nigeria, Bolivia, Chile, Guatemala,
 Puerto rico y Tunicia
 Argelia, Venezuela, Guatemala,
 Nicaragua, Mozambique, y Costa Rica
 Camerún, Congo, Somalia, México,
 República Dominicana, Tanzania
 Fuera Yanqui de América Latina,
 franceses ingleses y holandeses
 Yo te quiero libre palestina
 Todos los callados, todos los sometidos,
 todos los invisibles
 Saqueo, pisoteo, colonización, mil veces
 venceremos

Del cielo al suelo y del suelo al cielo
vamos.
Canto blanco vuelve pa' tu pueblo
No te tenemos miedo, tenemos vida y
fuego
Fuego en nuestros manos, fuego en
nuestros ojos
Tenemos tanta vida y esta fuerza color
rojo

Tomado de: <https://www.lyricfind.com/> 21 de febrero 2020.

Americanos - Canserbero

¿Tú quieres saber dónde vivo yo?
Mi linda América

Americanos son los venezolanos
Los colombianos, los peruanos, los
ecuatorianos
Americanos son los chilenos, los
haitianos
Brasileros, argentinos, mexicanos

Americanos son todos los que en esta
tierra luchamos
Lástima que haya pueblos hermanos
Que actúan como si hubiesen olvidado
Que americanos son todos los que en
América estamos

Por los tantos indígenas muertos aquí
Por las riquezas robadas de Potosí, sí
Por el honor de mis ancestros oprimidos
Debemos seguir la evolución que en la
invasión perdimos

Di con orgullo que somos americanos
crezcamos y hagamos de nuestra tierra un
pueblo envidiado
Por el honor de tus ancestros oprimidos
Debemos seguir la evolución que en la
invasión perdimos

La niña María no quiere tu castigo
se va a liberar con el suelo palestino
Somos africanos, latinoamericanos
Somos este sur y juntamos nuestras
manos
Todos los callados, todos los sometidos,
todos los invisibles

Hasta que las ganas de tener poder
Sean más pequeñas que las ganas 'e ser
feliz
Hasta que universidades lleguen a los
barrios bajos
Y a las cárceles en tu país

Hasta que las armas de esta población
Sean la preparación más que las balas de
un fusil
Seremos dependientes siempre
De aquellos seres que te oprimen y que
deciden por ti

Que lo canten ya los Santeros en La
Habana
Que suene de la Patagonia hasta Tijuana
Que lo escuchen de Panamá hasta
Guatemala
Y le suban volumen los latinos en la Gran
Manzana

Que se traduzca en el Caribe y en Brasil
Que se oiga de Montevideo hasta
Santiago y Guayaquil
Que suene de Santo Domingo a Bogotá
De Puerto Rico a Caracas
De La Asunción hasta La Paz (¡Y es
que!)

Mientras el inglés no sea estudiado por
superación
Sino para olvidar el español
Mientras que McDonald's y Coca-Cola
sean más consumidos
Que una propia arepa con jugo 'e melón

Mientras que los chamos sepan más de
Michael Jackson
Que del héroe que a espadaos a todos
nos independizó
Seremos dependientes siempre
De una identidad prestada que MTV nos
contagió

Americanos son los puertorriqueños
Los paraguayos, uruguayos, panameños
americanos son los nicaragüenses,
hondureños
Los costarricenses y dominicanos

Americanos son todos los que esta tierra
la luchamos
Lástima que haya pueblos hermanos
Que actúan como si hubiesen olvidado
Que americanos son todos los que en
América estamos

Americanos son los salvadoreños
guatemaltecos, jamaquinos y cubanos

Americanos no son solo los del norte de mi América
Sino los que a nuestra América amamos

Tomado de: <https://www.lyricfind.com/> 21 de febrero del 2020.

Latinoamérica – Calle 13

Soy
Soy lo que dejaron
Soy toda la sobra de lo que te robaron
Un pueblo escondido en la cima
Mi piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima
Soy una fábrica de humo
Mano de obra campesina para tu consumo
Frente de frío en el medio del verano
El amor en los tiempos del cólera, mi hermano
El sol que nace y el día que muere
Con los mejores atardeceres
Soy el desarrollo en carne viva
Un discurso político sin saliva
Las caras más bonitas que he conocido
Soy la fotografía de un desaparecido
La sangre dentro de tus venas
Soy un pedazo de tierra que vale la pena
Soy una canasta con frijoles
Soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos goles
Soy lo que sostiene mi bandera
La espina dorsal del planeta es mi cordillera
Soy lo que me enseñó mi padre
El que no quiere a su patria no quiere a su madre
Soy américa latina
Un pueblo sin piernas pero que camina, oye

Tú no puedes comprar al viento
Tú no puedes comprar al sol
Tú no puedes comprar la lluvia
Tú no puedes comprar el calor
Tú no puedes comprar las nubes
Tú no puedes comprar los colores
Tú no puedes comprar mi alegría
Tú no puedes comprar mis dolores

Tú no puedes comprar al viento
Tú no puedes comprar al sol
Tú no puedes comprar la lluvia
Tú no puedes comprar el calor
Tú no puedes comprar las nubes
Tú no puedes comprar los colores
Tú no puedes comprar mi alegría
Tú no puedes comprar mis dolores

Tengo los lagos, tengo los ríos
Tengo mis dientes pa' cuando me sonrío
La nieve que maquilla mis montañas
Tengo el sol que me seca y la lluvia que me baña
Un desierto embriagado con bellos de un trago de pulque
Para cantar con los coyotes, todo lo que necesito
Tengo mis pulmones respirando azul clarito
La altura que sofoca
Soy las muelas de mi boca mascando coca
El otoño con sus hojas desmalladas
Los versos escritos bajo la noche estrellada
Una viña repleta de uvas
Un cañaveral bajo el sol en cuba
Soy el mar caribe que vigila las casitas
Haciendo rituales de agua bendita
El viento que peina mi cabello
Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello
El jugo de mi lucha no es artificial
Porque el abono de mi tierra es natural

Tú no puedes comprar al viento
Tú no puedes comprar al sol
Tú no puedes comprar la lluvia
Tú no puedes comprar el calor
Tú no puedes comprar las nubes
Tú no puedes comprar los colores
Tú no puedes comprar mi alegría
Tú no puedes comprar mis dolores

Não se pode comprar o vento
Não se pode comprar o sol
Não se pode comprar a chuva
Não se pode comprar o calor
Não se pode comprar as nuvens
Não se pode comprar as cores

Não se pode comprar minha'legria
Não se pode comprar minhas dores

No puedes comprar al sol
No puedes comprar la lluvia
Vamos caminando
Vamos dibujando el camino
No puedes comprar mi vida
Mi tierra no se vende

Trabajo bruto, pero con orgullo
Aquí se comparte, lo mío es tuyo
Este pueblo no se ahoga con marullos
Y si se derrumba yo lo reconstruyo
Tampoco pestañeo cuando te miro
Para que recuerdes mi apellido
La operación cóndor invadiendo mi nido
Perdono, pero nunca olvido, oye

Aquí se respira lucha
(Vamos caminando)
Yo canto porque se escucha (vamos caminando)

Aquí estamos de pie
Que viva la América

No puedes comprar mi vida

Tomado de: <https://www.lyricfind.com/> 21 de febrero del 2020.

BIBLIOGRAFÍA

- Acín, A. (2009). Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos.*, 22.
- Azaola G., E. (2005). Las mujeres en el sistema de justicia penal y la antropología a la que adhiero. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 22, 2005, pp. 11-26, 22.
- Bello Ramirez, A., & Parra Gallego, G. (2016). Cárceles de la muerte: Necropolítica y sistema carcelario en Colombia. *Universitas Humanística*, 365-391.
- Bulla, C. M. (2014). *Apoyo al proceso de agentes penitenciarios del modelo educativo en la reclusión de mujeres el Buen Pastor en Bogotá*. Bogotá.
- Fraga, E. (2015). Ser, saber y poder en Walter Mignolo. Comunidades colonizadas y ´descolonización comunal. *Entramados y Perspectivas*, 20.
- García, A. V. (S.F.). *Cárcel y Mujeres: aspectos educativos*.
- INPEC. (2007). Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario y Carcelario.
- INPEC. (2018). Bogotá.
- INPEC. (2019). *Tabla de registros diarios*.
- INPEC, U. P. (2016). *Modelo Educativo Institucional*.
- Lugones, M. (2008). *Colonialidad y Género*.
- Maldonado Torres, N. (2004). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *Centro para estudios de la globalización en las humanidades*, 127-167.
- Martínez, A. P. (2014). *Elementos históricos que configuran la vida de las personas privadas de la libertad*. Bogotá.
- McLaren, P. (1984). *La Vida En Las Escuelas*. Siglo XXI.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. México D.F.: Siglo XXI.
- Medina López, E. (1997). *Las Mujeres Olvidadas, un estudio sobre la situación actual de las cárceles de mujeres en la república mexicana*.
- Melich, J. C., & Barcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: PAIDOS IBERICA.
- Nacional, M. D. (1994). *LEY 115 DE FEBRERO 8 DE 1994*. BOGOTÁ.
- Nacional, M. d. (1997). *Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997*. Bogotá.
- Ortíz, A., Arias, M. I., & Pedraza, Z. E. (2018). *Decolonialidad en la Educación*. Magdalena-Colombia: U. del Magdalena.

- Quintar, E. (2008). *Didáctica No Parametral: Sendero Hacia la Decolonización*.
- Rodríguez, R. N. (2015). Acceso al derecho a la educación en la población femenina reclusa. En J. T. Naranjo.
- Santos, B. d. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*.
- Scarfó, F. A. (2012). El derecho a la educación en cárceles: abordaje situacional. "Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel". *GESEC*, 14 .
- Scarfó, F. I. (2012). Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos. *GESEC*.
- Segato, L. R. (2006). El color de la cárcel en América Latina. *Revista mexicana de política exterior*, 20.
- Torres, M. (2011). *Pensar y sentir para actuar y decir*. Bogotá.
- Torres, Y. A. (2010). *Propuesta didáctica en la alfabetización de adultos para la resignificación de sujetos políticos en un contexto penitenciario*. Bogotá.
- Unidas, N. (1995). Conjunto de principios para la protección de todas las personas sometidas a cualquier forma de detención o prisión. Defensoría del Pueblo.
- Vásquez, W. M. (2017). Pedagogía y (de)colonialidad. En C. Walsh, *Pedagogías Decoloniales, prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir*.
- Wacquant, L. (1999). *Las Cárceles de la Miseria*.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías Decoloniales*.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de Conciencia*.
- Zorro, M. E. (2012). *Educación en derecho humanitario para la convivencia y la paz dirigido a la población del establecimiento penitenciario y carcelario EPAMSCAS-ERE La Picota*. Bogotá.

INFOGRAFÍAS

¿Qué es ser mujer? Es una construcción social:
"Mujer no se nace, se llega a serlo"

Y cómo se llega o cómo se construyen las mujeres depende de muchas cosas. Las diversas opresiones que nos atraviesan no se pueden separar, por eso luchamos...



Tomada de: <https://cuerpachola.com/2018/08/23/que-es-ser-mujer/> 21 de febrero del 2020.

DESCOLONIZARNOS: el qué y el por qué (parte II)



Tomada de: <https://twitter.com/TatGaravito/status/989762635057909760/photo/2> 21 de febrero del 2020.