

**DECOLONIALIDAD Y EDUCACIÓN POPULAR: HERRAMIENTAS  
EMPODERADORAS DE LA POBLACIÓN FEMENINA EN CONTEXTO DE  
ENCIERRO.**

**EDNA YOLIMA MELO PARRA**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Ciencias Sociales

Línea de proyecto pedagógico en Interculturalidad, Educación y Territorio

Bogotá D.C Diciembre 2019

**DECOLONIALIDAD Y EDUCACIÓN POPULAR: HERRAMIENTAS  
EMPODERADORAS DE LA POBLACIÓN FEMENINA EN CONTEXTO DE  
ENCIERRO.**

**EDNA YOLIMA MELO PARRA**

2015160033

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN CIENCIAS SOCIALES**

**MONICA RUIZ QUIROGA**

Directora de Trabajo de Grado

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Ciencias Sociales

Línea de proyecto pedagógico en Interculturalidad, Educación y Territorio

Bogotá D.C diciembre 2019

## **AGRADECIMIENTOS**

*A Amadeo Melo y Omaira Parra, mis Padres,  
por su apoyo.*


*A Linda Melo, mi hermana,  
por sus oportunas e incondicionales palabras.*

*A Cristian Sarmiento, mi compañero de vida,  
por compartir espacios de reflexión y afectos.*

*A las Mujeres, participantes del proyecto,  
por el intercambio de saberes, por su tiempo y dedicación.*

*A Mónica Ruiz Quiroga, directora del trabajo de grado,  
por la orientación y el acompañamiento a lo largo de este proceso.*

*A la Universidad Pedagógica Nacional,  
por fomentar y permitir la realización de este trabajo de grado.*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EXALCANDO LA CALIDAD</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN RAE</b>	
<b>Código: 2015160033</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 8</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Decolonialidad Y Educación Popular: Herramientas Empoderadoras De La Población Femenina En Contexto De Encierro.
<b>Autor(es)</b>	Melo Parra, Edna Yolima.
<b>Director</b>	Ruiz Quiroga, Mónica.
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2019. 107 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional. UPN.
<b>Palabras Claves</b>	CÁRCEL; DECOLONIALIDAD; EDUCACIÓN; EDUCACIÓN POPULAR.

## 2. Descripción

El presente trabajo de grado contiene la sistematización de la práctica pedagógica realizada en el periodo 2018 y 2019 en el Reclusorio de Mujeres, *El Buen Pastor*, – Colombia, con las mujeres privadas de la libertad inscritas al CLEI IV del programa de bachillerato por ciclos del INPEC. Al proceso asistieron aproximadamente 30 mujeres por clase, de todos los rangos de edades, aunque el grupo fue constantemente rotativo por las dinámicas internas de la penitenciaria, se logró aplicar distintos métodos de recolección de información como observación, entrevistas, encuestas y conversaciones que posteriormente le dieron soporte a este informe.

El objetivo del proyecto se enmarca en la necesidad de detectar los procesos coloniales que en la cotidianidad subyugaron y subyugan a este grupo de mujeres, evidenciar la relación de su colonización con su presente; y desde el papel de transformación de la educación concientizar a las mujeres privadas de la libertad de su participación en la construcción de comunidad, que por su condición de excluidas en la estructura social no desarrollaron vínculos con sus comunidades, sus familias y en general, las personas de sus entornos.

Es por ello que se propone un proyecto pensado desde la perspectiva decolonial que, en conjunto con los planteamientos de la Educación popular, para la enseñanza de las ciencias sociales, busca fortalecer los procesos educativos en las penitenciarías para contribuir en el proceso de reincorporación de mujeres adultas a la sociedad de la que no se consideran sujetos pertenecientes, generando desde la enseñanza de las ciencias sociales el desarrollo del pensamiento crítico como herramienta empoderadora, que convierta a las internas en sujetos conscientes de su realidad y empoderadas frente a los retos que la misma les exige.

### 3. Fuentes

- Abraham, L., & Safenreiter, M. (2016). *Aproximaciones a la educación en contexto de encierro en el marco de las políticas públicas de DD HH del mercosur*. Buenos Aires: UNCPBA.
- Balduzzi, E. (2017). La capacidad narrativa como fuente de desarrollo de la persona en perspectiva educativa. *EDETANIA*, 147 - 156.
- Blazich, G. (2007). La Educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 - 60.
- Brito, Z. (2008). Educación Popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. *CLACSO*, 29 - 45.
- Carrillo, A. T. (2011). *Educación Popular*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Castro, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: El siglo del Hombre.
- Congreso de Colombia. (1993). *Ley 65*. Bogotá: Congreso de Colombia.
- Cooperativa Educativa . (2010). *Estrategias de educacion Popular*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias.
- Cooperativa Educativa. (2010). *Estrategias de educacion Popular*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias.
- CREFAL. (2018). *La Relevancia de la Alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Dussan, M. (2004). *Modelo Pedagógico de las experiencias de Educación Popular de la Universidad Surcolombiana*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Fe y Alegría. (2003). *La Pedagogía de la Educación Popular*. Caracas: Exlibris.

Fraga, E. (2015). Ser, saber y poder en Walter Mignolo. Comunidades colonizadas y descolonización comunal. *Entramados y Perspectivas*, 203 - 221.

Freire, P. (1997). *Política y Educación*. México: Impresora Publimex s.a.

García, M., Vilanova, S., Castillo, E. d., & Malagutti, A. (2007). Educación de Jóvenes y Adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana de Educación.*, 1 - 9.

Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Desicio*, 3 - 8.

Gómez, J. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. 87 - 105.

Ibarra, L. (2013). Educar, Dialogar y Pensar. *Perfiles Educativos*, 167 - 185.

INPEC. (01 de Junio de 2019). *Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario*. Obtenido de Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario:  
<http://www.inpec.gov.co/institucion/organizacion/establecimientos-penitenciarios/regional-central/rm-bogota>

- Machado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto de aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 125 - 142.
- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (págs. 127 - 168). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- MEN. (1997). *Decreto 3011*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de America Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: 2005.
- Ministerio de Educación. (1979). *Decreto 2277 de 1979*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2002). *Decreto 1278 de 2002*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Bogotá: MEN.
- Pérez, C. (2008). Acercamiento a la escucha comprensiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 - 10.
- Rangel, H. (2013). Educación en contra Corriente en las Cárceles Latinoamericanas: La enseñanza vs el castigo. *Educación y Realidad*, 15 - 32.
- Rincón, C. (2010). La organizacion Escolar Por Ciclos. Una experiencia de transformacionpedagogica en Bogotá. *Educacion y Humanismo.*, 93 - 104.

- Salamanca, S. (2017). La Educación Popular y sus Principios Pedagógicos: Reflexiones para una Praxis transformadora de la Educación. *Investigación y Postgrado.*, 89 - 102.
- Scarfó, F. (2016). El Derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Ravista IIDH*, 291 - 324.
- Scarfó, F., Pérez, F., & Monserrat, I. (2013). Avances de la normativa del Derecho a la Educación en Cárceles de la Argentina. *Educación y Realidad*, 71 - 92.
- Vásquez, B., Pleguezuelos, C., & Mora, M. (2017). Debate como metodología activa: Una experiencia en educación superior. *Universidad y Sociedad*, 134 - 137.

#### 4. Contenidos

El documento contiene tres Capítulos, expuestos de la siguiente manera:

El primer capítulo, en la primera parte, es un balance documental que da cuenta de la importancia de los procesos educativos en personas privadas de la libertad y las dificultades internas y externas para garantizar este derecho desde la penitenciaria y la escuela como instituciones del Estado, la segunda parte, introduce en las características de la población y el territorio con el que se trabajó.

El segundo capítulo, en un primer momento, expone la fundamentación teórica que se soporta desde la perspectiva Decolonial y la fundamentación pedagógica planteada desde la Educación Popular, las cuales fueron la base en la construcción y aplicación del proyecto; en la segunda parte, se realiza

la exposición de la propuesta curricular como aporte pedagógico a la institución, a la educación de adultos, y a las Ciencias Sociales en general.

El tercer capítulo, es finalmente, la recopilación de la experiencia práctica que incluye el análisis de las actividades realizadas en el escenario carcelario, la reflexión de los posibles impactos encontrados durante el proceso con las internas, los aciertos y desaciertos experimentados a lo largo del proyecto, terminando con una reflexión hacia el que hacer docente en los contextos de tolerancia y la importancia de la educación como herramienta de transformación social.

## **5. Metodología**

La metodología de este proyecto se presenta en dos momentos; el primero, desde la perspectiva Decolonial que propone una nueva forma de enseñanza de las ciencias sociales, a través de la deconstrucción de los discursos que mantienen colonizada la historia y la geografía, permitiendo un verdadero reconocimiento del lugar que se ocupa en la estructura social y el rol participativo que se tiene en la construcción de la comunidad; el segundo, desde la Educación Popular como soporte pedagógico que orienta la enseñanza en adultos como un proceso emancipador, basado en el uso de las experiencias, el razonamiento y el contexto social necesario para la comprensión y transformación de la sociedad, el cual se materializó en la observación, reflexión, actividades entrevistas y charlas que se llevaron a cabo en el contexto descrito.

## 6. Conclusiones

La decolonialidad es una herramienta empoderadora como propuesta en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que al utilizar como base para la actividad académica la perspectiva decolonial desglosada desde la colonización del poder, del saber y del ser, se promueve el desarrollo del pensamiento crítico y la continua reflexión sobre los procesos que se llevan a cabo en las sociedad que se habita, siendo más allá que una manera de comprender el entorno social, la principal fuente de conocimiento en la construcción de prácticas emancipadoras, permitiendo el reconocimiento del lugar que se ocupa en la sociedad, promoviendo la formación de mujeres que asumen su rol de ciudadanas, que se reformulan las condiciones de existencia desde los distintos aspectos que cada una puede llegar a contribuir en sus distintos entornos.

La pedagogía desde la educación popular que, fundamentada con las secuencias pedagógicas y las estrategias didácticas, conecta la docencia con la política exigiendo al docente que la aplica un posicionamiento social claro, potencializado a partir de procesos educativos que materializan en el aula preguntas y respuestas que mejoran la realidad inmediata de cada una.

Este documento, es entonces, el resultado del vínculo de ambas perspectivas como un enclave de la enseñanza de la historia y la geografía, buscando más que la repetición de los conocimientos y el cumplimiento de lineamientos y estándares, la aplicación de ellos en la consulta de soluciones prácticas de la cotidianidad, sin importar el contexto al que pertenecen, dotando las herramientas suficientes para el reconocimiento de nuestra identidad como comunidad, de los saberes que de distintas formas construimos y por supuesto, de sí mismo.

<b>Elaborado por:</b>	Edna Yolima Melo Parra.
<b>Revisado por:</b>	Mónica Ruiz Quiroga.

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	09	03	2020
--	----	----	------

**Tabla de Contenido.**

<b>INTRODUCCIÓN.</b> .....	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1. SITUACIÓN ACTUAL DE LA POBLACIÓN PRIVADA DE LA LIBERTAD Y LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO.</b> .....	<b>21</b>
<b>1.1. Balance Documental.</b> .....	<b>21</b>
<b>1.1.1. El Contexto Carcelario.</b> .....	<b>22</b>
<b>1.1.2. El Papel del Estado.</b> .....	<b>25</b>
<b>1.1.3. La Educación como eje de Transformación</b> .....	<b>27</b>
<b>1.2. Acercamiento a las Mujeres privadas de la libertad.</b> .....	<b>31</b>
<b>1.2.1. La naturalización de la colonialidad.</b> .....	<b>32</b>
<b>1.2.2. La Educación para las personas privadas de la libertad.</b> .....	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO 2. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA CRITICA PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.</b> <b>49</b>	
<b>2.1. Fundamentación teórica.</b> .....	<b>49</b>
<b>2.1.1. Colonialidad del Poder.</b> .....	<b>52</b>
<b>2.1.2. Colonialidad del Saber.</b> .....	<b>53</b>
<b>2.1.3. Colonialidad del Ser.</b> .....	<b>54</b>
<b>2.2. Fundamentación Pedagógica.</b> .....	<b>56</b>

2.2.1. Planteamiento Pedagógico de la Maya Curricular.....	59
2.2.2. Estrategias Didácticas para Descolonizar desde la Educación Popular.....	61
2.3. La Necesidad de una Propuesta Curricular. ....	63
2.3.1. Diseño curricular: Las Ciencias Sociales aplicadas desde la Decolonialidad. ....	64
<b>CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN DE MUJERES, UNA EXPERIENCIA DE</b>	
<b>ENCUENTRO. 69</b>	
3.1. Las Mujeres y la Problemática. ....	71
3.2. La Trayectoria como ruta de aprendizaje. ....	74
3.3. Aciertos y desaciertos.....	77
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>78</b>
Auto-Concientización.....	81
Aportes al ejercicio Docente. ....	82
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>88</b>
5.1. Diarios de Campo. ....	88
5.1.1 Diario de Campo #1.....	88
5.1.2. Diario de Campo #2.....	90
5.1.3. Diario de Campo #3.....	93
5.1.4. Diario de Campo #4.....	97
5.2. Entrevistas.....	101

<b>5.2.1. Entrevista a Coordinador de área.....</b>	<b>101</b>
<b>5.2.2. Entrevista a Monitoras de educativas.....</b>	<b>103</b>
<b>5.2.3. Entrevista a Estudiantes. ....</b>	<b>105</b>

## **INTRODUCCIÓN.**

El presente documento se construyó en el marco de la práctica pedagógica desarrollada en la línea de investigación en Interculturalidad, Educación y Territorio del Departamento de Ciencias Sociales en la Universidad Pedagógica Nacional. Esta línea de investigación asume la educación de adultos desde una perspectiva crítica y empoderadora que se propone dibujar nuevos horizontes en las vidas de quienes no tuvieron un pronto acceso a los distintos procesos educativos y que por diferentes circunstancias representan a la población marginada de la sociedad, siendo la educación la herramienta que les permita modificar sus condiciones materiales de existencia.

Este proyecto entonces, es una propuesta que surge con el ánimo de fomentar el pensamiento crítico y la concientización sobre la propia existencia a una población oprimida y segregada desde el principio de la historia, las mujeres, quienes aún en nuestros días se encuentran inmersas en procesos de colonización que permiten la perpetuidad de la dominación y subyugación de sus cuerpos y sus mentes. El proyecto se encuentra guiado por tres preguntas transversales: ¿De qué manera la enseñanza de la decolonialidad permite a poblaciones excluidas reconocerse como sujetos activos de la sociedad y transformadores de su realidad? ¿Puede la enseñanza de las Ciencias Sociales ser una herramienta para transformar la realidad de las mujeres? ¿Se pueden generar procesos decoloniales desde instituciones colonizadoras como la escuela o la cárcel?

Las preguntas planteadas, revelaron la necesidad de crear una propuesta pedagógica que, desde el fundamento teórico de la decolonialidad, aportara como herramienta educativa en la institución penitenciaria y a la educación de adultos en general, que a su vez planteara una nueva forma de enseñar las Ciencias Sociales, en busca del desarrollo crítico de la personalidad de las mujeres,

permitiendo el reconocimiento como sujetos activos de la sociedad y a su vez la capacidad de transformación de su realidad inmediata.

El proyecto se desarrolló con las mujeres privadas de la libertad en la Reclusión de mujeres de Bogotá *El Buen pastor*, en el marco de bachillerato por ciclos del CLEI IV y la propuesta curricular que se presenta es el resultado de la observación y caracterización de la población y la institución a través de entrevistas y diálogos con las reclusas del lugar, monitoras y estudiantes, con lo que se determinaron los temas y las sesiones a implementar. El fundamento pedagógico de la propuesta se propone desde la Educación Popular, la cual busca principalmente una ruptura con las prácticas tradicionales de educación, al preferir la emancipación en lugar del adoctrinamiento y el ejercicio de la practica en lugar de la memorización de la teoría.

La sistematización de experiencias fue comprendida y fundamentada a partir de los postulados de Alfredo Manuel Ghiso, quien la expone como un momento para la reflexión y la construcción que tendrá resultados óptimos y coherentes al ejercicio del investigados solo cuando busca alimentarse de la información arrojada durante los procesos, ya que es allí donde se encontraran las falencias y los avances.

*“La sistematización como proceso de construcción crítica de conocimientos sobre la acción, no se alimenta de datos parametrizados; por el contrario, se nutre de información que refleja y corresponde a los proyectos desarrollados, develando conflictos, tensiones y obstáculos, así como oportunidades, posibilidades y potencias del quehacer colectivo.”*

(Ghiso, 2011, pág. 7)

De esta manera, la sistematización de experiencias permitió el reconocimiento de las distintas problemáticas que en distintos momentos presento el entorno carcelario, principalmente el escenario educativo, los cuales se recogen en una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva decolonial que en un primer momento es aplicada para mejorar la relación entre las mujeres, ya que busca desnaturalizar y deconstruir el sistema colonial en el que se encuentran inmersas; y en un segundo momento se envía como aporte didáctico para el centro penitenciario esperando que sea retomado en un futuro para ser trabajado desde las distintas problemáticas del reclusorio.

De acuerdo con lo anterior, la sistematización de experiencias se interpretó como una herramienta que buscaba habilitar la capacidad reflexiva y la curiosidad epistémica, que permitiera una construcción crítica de los conocimientos; potenciando en las mujeres privadas de la libertad la capacidad de poner en cuestión un sistema de pensamiento que se soporta desde la colonialidad del poder y que se pensarán futuros alternos posibles.

Para ello fue fundamental realizar un acercamiento desde cuatro momentos, el primero fue de observación y análisis, el cual permitió reconocer y reafirmar el interés principal al enseñar Ciencias Sociales a mujeres privadas de la libertad; el segundo la construcción de una herramienta curricular que tuvo como objetivos el fortalecimiento del proceso educativo y la concientización de las mujeres en su contexto penitenciario como en libertad; el tercero fue el momento de aplicación de la propuesta el cual, a pesar de verse interrumpido por causas de distintas índoles, logro aplicarse en su mayoría; el cuarto y último momento de reflexión y replanteamiento de distintas afirmaciones, pues el proceso mismo demostró que algunos temas de interés para el proyecto no conectaba con los intereses ni las necesidades de las mujeres.

Si bien el momento de compartir con las mujeres y brindar las distintas clases preparadas, es durante la sistematización que se evidencian las expresiones de desigualdad, la identidad política, las posturas de género y las semejanzas culturales, es decir, se permite el encuentro de la manera como distintas personas están entendiendo el mundo a través de distintas formas de comunicación, problematizando sus contextos pasados y actuales acercándose a una experiencia emancipadora para aquellos que participaron a lo largo del proceso. (Ghiso, 2011)

En este orden de ideas, el presente documento se encuentra organizado de la siguiente manera:

El primer capítulo, en la primera parte, es un balance documental que da cuenta de la importancia de los procesos educativos en personas privadas de la libertad y las dificultades internas y externas para garantizar este derecho desde la penitenciaria y la escuela como instituciones del Estado, la segunda parte, introduce en las características de la población y el territorio con el que se trabajó.

El segundo capítulo, en un primer momento, expone la fundamentación teórica que se soporta desde la perspectiva Decolonial, en el desglose de la colonialidad del poder, del saber y del ser; y la fundamentación pedagógica planteada desde la Educación Popular, desde las secuencias pedagógicas y las estrategias didácticas, las cuales fueron la base en la construcción y aplicación del proyecto; en la segunda parte, se realiza la exposición de la propuesta curricular como aporte pedagógico a la institución, a la educación de adultos, y a las Ciencias Sociales en general.

El tercer capítulo, es finalmente, la recopilación de la experiencia práctica que incluye el análisis de las actividades realizadas en el escenario carcelario, la reflexión de los posibles impactos encontrados durante el proceso con las internas, los aciertos y desaciertos experimentados a lo largo del proyecto, terminando con una reflexión hacia el que hacer docente en los contextos de tolerancia y la importancia de la educación como herramienta de transformación social.

El papel de transformación que tiene la educación, para aquellas personas que se encuentran al margen de la sociedad, estigmatizados por sus condiciones físicas o económicas, se evidencia como fundamental a lo largo de este trabajo, por ello, se invita abiertamente a que desde los docentes y los distintos espacios de formación no se olvide que el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre se genera en doble vía y debe procurar en todo momento llegar a aquellos que requieren comprender sus contextos y mejorar sus condiciones de existencia.

## **CAPÍTULO 1. SITUACIÓN ACTUAL DE LA POBLACIÓN PRIVADA DE LA LIBERTAD Y LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO.**

El contexto de encierro y la población femenina fueron los ejes fundamentales al proponer la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva decolonial, este interés se da en primer lugar, por la necesidad de fortalecer los procesos educativos en las penitenciarías, ya que resulta ser un campo poco investigado y con muchas necesidades educativas; en segundo lugar, por ser un escenario que recoge a aquellas personas que no se conectan con la sociedad a la que pertenecen, pues tanto en su tiempo en libertad como en la cárcel, se les vulnera su condición de seres humanos y los derechos que ésta característica debería garantizarles, siendo los procesos colonizadores la principal justificación a la hora de negarles derechos; en tercer lugar, porque el papel transformador de la educación popular junto a la mirada crítica de la decolonialidad no tienen ningún sentido si no se acercan a aquellos que la necesitan.

### **1.1. Balance Documental.**

El presente apartado se realiza a partir del análisis de artículos académicos publicados en distintas revistas de investigación que describen los procesos educativos en diferentes cárceles, a partir de la experiencia interna o desde el análisis de lo administrativo, teniendo como reflexión general la necesidad de potenciar el papel de la educación como herramienta de transformación para las personas que se encuentran en contextos de encierro, pretendiendo de esta manera, que mejore la experiencia del estudiante mientras se encuentre privado de la libertad y su calidad de vida cuando salga del mismo.

Inicialmente se expone la cárcel en los países latinoamericanos, como una institución de carácter punitiva que desde su creación pretendía eliminar la humanidad de la persona, sometiéndolo a los

peores castigos, se usaba el dolor y la vergüenza como método de reformatión del individuo; sin embargo, en la actualidad se ha demostrado que esta perspectiva no fomenta cambios positivos en las personas privadas de la libertad, ya que muchas de las personas que han estado en esta condición, al momento de regresar a la vida civil reinciden en los actos que los llevaron a este escenario. En segundo lugar, se plantean los factores que imposibilitan un cambio de perspectiva legislativa y social de la cárcel, que van desde el desinterés de la sociedad y del estado por esta población, hasta la falta de herramientas en el marco institucional y educativo que fortalezcan un diálogo entre la penitenciaria y la escuela. Finalmente, se expone el papel de la educación como herramienta de transformación y eje fundamental en el proceso de resocialización del interno, el cual pretende crear una conexión entre el individuo y la sociedad que habita, para llevarlo a la comprensión de su contexto social y a la resolución de problemáticas del día a día.

### **1.1.1. El Contexto Carcelario.**

Blazich (2007), realiza un recuento de las posturas de Goffman (1984), Foucault (1998), Bauman (2003) y Lewcowich (2004) en una línea de tiempo acerca de las modificaciones de la función principal de la cárcel, la cual comienza siendo entendida como una institución totalizante, que buscaba mantener el control de los sujetos a través de la deconstrucción de la identidad logrando homogenizar y despojar de todo derecho, como la educación o a la intimidad, buscando de esta manera corregir al delincuente, darle tratamiento; sin embargo, al ser una institución que se altera estructuralmente según los intereses de la sociedad, en la actualidad la función de la cárcel no está orientada a la corrección de reos, sino que se ha transformado en depósito de pobres, es decir, las cárceles se convirtieron en depósitos que contienen, no precisamente al peligroso, sino al incapaz de aportar en la sociedad de consumo, inhabilitándolos de cualquier tipo de vida social.

Rangel (2013), señala que el objetivo actual de la penitenciaria es que resocialice, reinserte, readapte, reeduce, rehabilite, reincorpore y recupere al individuo, pero en contradicción Scarfó, Pérez, & Monserrat (2013), señalan que la reclusión lo que busca es crear un depósito de personas marginadas, para quitarlos de la mirada de los demás integrantes de la sociedad, al igual que en otras épocas se hizo con los locos, los leprosos y los homosexuales, esta vez se hace con los pobres.

De acuerdo con lo anterior, Scarfó (2016) y Machado (2012), definen la cárcel como la herramienta de control social que reforma al individuo anormal y el lugar donde terminan las personas que no han tenido educación, trabajo, salud, ni ningún tipo de garantías sociales. De esta manera el encarcelamiento se considera un castigo justificado, pero la función principal de la cárcel es la privación de la libertad ambulatoria y no la privación de otro tipo de derechos, pues la detención no elimina la condición humana del interno.

El proceso carcelario en la teoría parece tener un propósito de transformación en la vida del recluso, problematiza Rangel (2013), pero en la práctica solo intensifica las condiciones de precariedad en la vida del sujeto, asemejándose más a una escuela del crimen que a un establecimiento de resocialización. García, Vilanova, Castillo, & Malagutti (2007) resaltan la ausencia de herramientas dentro de la institución que modifiquen las situaciones de los reclusos; por ello, es normal que al momento de salir repitan las mismas conductas que los llevaron a perder la libertad.

Rangel (2013) y Blazich (2007) resaltan que el concepto que se tiene en la actualidad sobre la cárcel debe transformarse, porque aislar a las personas no trae ningún cambio si no se realizan procesos de inserción primero, en este caso las puede hacer posible pensar una sociedad que valore a los sujetos como actores de derechos, que le permita al interno construir nuevos soportes

sociales y culturales, promover su autoestima, su psicología personal y reducir su vulnerabilidad, todo esto a través de la educación.

El interno según García, Vilanova, Castillo, & Malagutti (2007), es una persona con un gran conjunto de necesidades y carencias, que presenta personalidad impulsiva, fracaso escolar, autoestima baja, agresiva, con familia desestructurada y de clases sociales caracterizadas por pobreza. Scarfó, Pérez, & Monserrat (2013), lo denominan recluso y consideran que las características que le representan son la vulneración, exclusión, marginación, atacado por la violencia en un sistema que lo crea y lo excluye, que lo ve como sujeto que no le sirve a la sociedad; quienes están atrapados en un sistema social, económico y político que los ha mantenido desfavorecidos, no lograron gozar de derechos como salud, educación, vivienda, trabajo o cultura y por ello perdieron la posibilidad de sentirse parte de la sociedad y constituirse como seres humanos dignos.

La exclusión que se le da a las personas privadas de la libertad, se hace de manera consciente e intencionada, indica Scarfó (2016) y Rangel (2013), por haber cometido delitos contra las personas, la propiedad y los valores socialmente aceptados, pero aun en estas condiciones debe entenderse como un ser que merece acceso a condiciones dignas y derechos inherentes a su condición humana, como el derecho a la educación. Aquí radica la importancia, del papel de la educación en contextos de encierro como una herramienta empoderadora que permite al recluso reconocerse dentro de la sociedad.

Teniendo en cuenta los aportes de los diferentes autores se encuentra como urgente la necesidad urgente de transformar función principal de la cárcel, donde se comprometa la garantía de derechos a los reclusos y el principal paso para lograrlo es desde la educación, pues desde allí se replanteará la forma como se pretende la reinserción de quienes han salido del marco legal, usando el

reconocimiento personal como herramienta de bienestar social, pues las faltas que las familias, los colegios y el estado en general han cometido se pueden corregir brindando una nueva oportunidad a quienes no lograron cumplir los estándares.

### **1.1.2. El Papel del Estado.**

Indica Blazich (2007), que el objetivo de una institución es representar las formas sociales establecidas que remiten a lo instituido, lo reglado, lo normado, y los procesos por los cuales las sociedades y los individuos se organizan para generar procesos de cambios, de transformación de lo instituido a lo instituyente. De esta manera, se ve al Estado como una mega institución que tiene como obligación la regulación de las distintas instituciones: Familia, escuela, fabrica, iglesia, hospital y cárcel, siendo esta última la institución originada para aquellos que infringen la ley y requieren tratamiento para su reconversión a ciudadanos, es necesario que desde el Estado se actualicen constantemente las leyes a las necesidades de la sociedad, además para los ciudadanos que se encuentran en contextos de carcelarios que garantice también, la forma en la que se reinsertaran en los distintos contextos, sin embargo, Scarfó, Pérez, & Monserrat (2013) consideran que el estado ha olvidado su obligación para crear políticas públicas que garanticen derechos a los internos.

La función inicial con la que fue creada La cárcel es obsoleta para nuestros días y para la realidad de nuestro país, y que el estado no la actualice de acuerdo a las necesidades actuales dificulta la garantía de derechos para los reclusos, entre ellos el derecho a la educación, señala Rangel (2013). También Scarfó, Pérez, & Monserrat (2013) manifiestan que por parte del estado no hay interés por las penitenciarías, pues este proceso no cuenta siquiera con espacios apropiados, la infraestructura del lugar que se utiliza para dar las clases es compartida y reducida, imposibilitando la permanencia y las actividades pensadas. Machado (2012), coincide con ellos al indicar que falta

infraestructura y la que se dispone no se encuentra en condiciones para el ejercicio de la educación, teniéndose que dar en las peores circunstancias.

Rangel (2013), indica que en lugar de interesarse en el tema y generar políticas que potencien los procesos de resocialización en la cárcel, el estado está tomando medidas que le liberan de responsabilidades frente a esta institución, y que revelan cada vez con mayor profundidad, su falta de provecho de la educación en este contexto para beneficio de la sociedad en general. Esto se puede evidenciar en la rápida privatización de distintas cárceles latinoamericanas, con la excusa de falta de presupuestos del estado para invertir y mantener sus costos, convirtiéndola en un lugar de bienes y servicios, que no puede ocultar su carácter industrial a partir de la construcción de los rentables panópticos, y que lo último que pretenden es invertir en los presos. Otras medidas en las que se evidencia esta falta de interés se encuentran en la escasez de programas educativos en comparación de los que se mencionan en distintas políticas públicas. La implementación de brazaletes electrónicos que pretenden tener el control de las actividades del que esta privado de la libertad y sus comportamientos, que no buscan un cambio a partir de la educación del sujeto. El remplazo de los programas de educación en la cárcel, por trabajo cooperativo en empresas que explotan al preso, que de igual manera lo mantiene ocupado, pero sin producir ningún tipo de cambio en este.

Según los autores anteriormente mencionados, es necesario que el estado se piense un sistema educativo que, desde un posicionamiento como garante de los derechos humanos, busque un marco legal que elimine la vulneración de derechos de la población carcelaria en el corto plazo, y en el largo plazo promover la mejor convivencia posible y el bien común de la sociedad una vez que las personas recuperen su libertad ambulatoria. Pues se evidencia que la cárcel y su función principal fueron constituidas desde tiempos de antaño, en una sociedad diferente, que se impuso al contexto

latinoamericano donde se implementa en condiciones precarias, revelando que su principal intención no es la mejora de una sociedad, ni el bienestar de los marginados que el sistema económico crea y que a diario incrementa. Por lo tanto, se hace necesario descolonizar la forma como ha sido entendida; desde el contexto civil, con respecto al carácter oficial de la cárcel y el valor de las personas que ella contiene, desde las instituciones que deciden sobre los presupuestos y programas que allí se llevan a cabo, y desde los funcionarios y las internas quienes no se consideran como seres dignos de derechos y por lo mismo se vulneran en todo momento.

### **1.1.3. La Educación como eje de Transformación**

La educación, según Scarfó (2016), es un derecho que el estado debe garantizar a todos los individuos y tener privación de la libertad no puede ser un obstáculo para su cumplimiento. La educación genera un lazo de pertenencia a la sociedad y se ha demostrado que es la herramienta más adecuada al momento de lograr un proceso formativo susceptible de producir cambios en las actitudes de las personas facilitando en el caso de los internos el proceso de integración social.

García, Vilanova, Castillo, & Malagutti (2007), señalan a la escuela como un lugar de socialización, pero la escuela en la cárcel es una estructura compleja, porque es una institución que funciona dentro de otra institución. A pesar de ello, la educación en la cárcel debe construirse desde una postura que permita a los internos valorar críticamente dicho derecho, intercambiando diferentes puntos de vista y que contribuya a la formación de ciudadanos reflexivos y con actitudes críticas, que no sólo multipliquen su conocimiento del mundo y de ellos mismos, sino que lo transformen de modo radical e irreversible al generar nuevas funciones epistémicas, nuevas formas de conocer.

De esta manera, la educación en la cárcel según Blazich (2007), mantiene aspectos positivos tanto para el recluso como para la institución en sí, ya que ocupa, y disminuye la agresividad, proyecta

a la reinserción laboral. García, Vilanova, Castillo, & Malagutti (2007), la señalan como un lugar propio y específico donde es posible pensar una sociedad más justa, más elaborada, más construida, más de todos y de cada uno, más solidaria, en definitiva, más humana.

La función inicial de la escuela y la penitenciaria según Machado (2012), fue la disciplina, sin embargo, la escuela cambió esa función por la emancipación del individuo, pero la cárcel no se transformó de la misma forma y esto genera un inconveniente al tener que convivir. García, Vilanova, Castillo, & Malagutti, (2007), cuestionan la falta de articulación entre la cárcel y la escuela, pues la educación en la cárcel no es independiente y entra en debate con la forma de operar con los distintos ministerios a los que respectivamente responden, generando conflictos de orden administrativo.

Blazich (2007) pone en debate la mirada simplista que en la actualidad tiene la cárcel sobre las escuelas y la educación en general, pues no se reconoce el proceso de transformación que puede generar en los sujetos. Abraham & Safenreiter (2016) mencionan la importancia de iniciar acciones coordinadas entre el sistema educativo, el sistema penitenciario, las organizaciones sociales y la familia de los reclusos, para la resocialización de los mismos. Es necesario entonces, como señala Blazich (2007), desde el ámbito educativo reconocer al alumnado como sujetos de derechos que requieren del proceso educativo para que su proyecto de vida sea distinto al delito.

Scarfó, Pérez, & Monserrat (2013), indican que otro inconveniente parte de que desde los mismos reclusos se legitima el castigo físico que reciben en la cárcel como algo que merecen por el delito que cometieron, ignoran que la educación es un derecho y ellos también la encuentran solo como una excusa para reducir la pena. García, Vilanova, Castillo, & Malagutti (2007), señalan que desde el sistema educativo existen falencias que dificultan el proceso, pues hacen falta herramientas didácticas propias para enseñar en penitenciarias, además no se han producido lineamientos

curriculares para la educación de adultos, ni para los contextos carcelarios y hay que cuestionarse utilizar con adultos los mecanismos que se han construido para el ejercicio de educación en colegios, con menores de edad.

La importancia del docente según Abraham & Safenreiter (2016), radica en que es el eslabón entre las garantías del estado y el sujeto de derecho, es decir, es el intermediario en la realización del derecho a la educación. Scarfó (2016), indica al respecto que en la calidad del docente se garantiza que la educación de personas adultas en las cárceles este más arriba de una simple capacitación, que permita a este, pensarse como un ser que no debe vivir bajo ninguna circunstancia violaciones a los derechos humanos, ya sea en los lugares de detención como en la sociedad extramuros. Desde el estado y posteriormente en la sociedad, Scarfó (2016), propone que se deberá considerar a la cárcel no como el lugar donde se aísla y se priva de la libertad a un individuo que cometió un delito, sino como el tiempo y el sitio donde el detenido logre entenderse a sí mismo y al mundo. Así, la educación en la cárcel es un requisito para el éxito de la reintegración social de los detenidos, y una contribución al desarrollo real y sostenible de la sociedad que la pone en práctica.

en relación con lo anterior para Blazich (2007) y Rangel (2013), la principal función de la educación en la cárcel es revertir la lógica del castigo como imaginario punitivo, pues la forma como se encuentra constituida la cárcel es obsoleta para garantizar un cambio en los internos, pero la educación puede cambiar esa perspectiva. Pues ya se ha demostrado la capacidad de la escuela para generar cambios en la realidad inmediata de las personas, incluso de aquellos que de distintas formas se encuentran vinculadas a los contextos de encierro.

Este apartado revela el poder de transformación que tiene la educación y la misma se expone como una herramienta para la reivindicación de los derechos de las internas, en primer lugar, porque garantiza un derecho que se les ha negado desde la vida civil, en segundo lugar, porque el acceso

a la educación les permite considerar que merecen otro tipo de derechos, que se han vulnerado entre otras cosas por el desconocimiento que tienen de los mismos, en tercer lugar, porque luego de educarse y considerarse merecedoras de derechos les empoderara en las distintas situaciones de la vida civil.

La educación debe apostar por unas bases sólidas en cuanto a lo que busca, la enseñanza debe llegar más allá de las letras y los números, pues las mujeres privadas de la libertad, como se expresó anteriormente, llegan de contextos en los que son víctimas de un modelo que las segrega y que justifica la violencia y el maltrato que han recibido como algo natural de la cultura latinoamericana. Por lo tanto, el norte de la educación debe ir de la mano con la deconstrucción de los discursos de colonización que vienen siendo impuestos desde hace siglos; que someten etnias, religiones y géneros, debe pensar a través de la educación que las internas se reconozcan como seres humanos y que asuman su identidad como propia e inviolable; este será el primer paso para lograr que al terminar sus condenas contemplen la posibilidad de tener una vida diferente, una vida mejor para ellas que a su vez cambiara sus contextos y con el paso del tiempo el resultado será una sociedad mejor.

La debilidad de este proceso radica en que ha sido de poco interés académico, las investigaciones latinoamericanas que se han realizado en cuanto a lo que sucede en los contextos de encierro no son muchas, entre educación y penitenciarias han sido pocas, y mínimas en el caso de reclusorios de mujeres; por un lado, porque desde afuera no se considera la existencia la relación entre presos y derechos humanos, por otra parte, porque lo que sucede intramuros es de desconocimiento y desinterés social y constantemente se entiende como correctas las violaciones de derechos a personas que le deben a la ley. Las investigaciones que se consultaron mencionan la necesidad de educar a las personas privadas de la libertad primero que castigarlas, humillarlas y quitarles su

dignidad y revelan los resultados positivos que han tenido las personas que han recibido educación en lugar de represión, en sus contextos inmediatos como en sus vidas posteriores a la penitenciaria; también señalan las dificultades existentes a nivel institucional, en primer lugar, porque la cárcel es una institución que se autorregula, no existe control de las decisiones que se toman internamente y los funcionarios no tienen interés en la real reinserción de las reclusas, en segundo lugar, porque el ministerio de educación no se ha introducido en los procesos penitenciarios, esto se evidencia en la falta de lineamientos curriculares, ni estándares para los contextos de encierro, señalan también la necesidad de que se reconozcan derechos humanos a los reclusos, y mencionan la relación entre el sistema económico y cultural actual con la forma de actuar de los marginados en la sociedad, sin embargo, aún no se abordan estudios que relacionen la marginalidad, la penitenciaria y la educación, con un ejercicio práctico.

## **1.2. Acercamiento a las Mujeres privadas de la libertad.**

La información que se presenta a continuación es el resultado de observaciones, conversaciones, entrevistas y diarios de campo, recolectados luego de realizar las primeras visitas al reclusorio de mujeres en Bogotá, a partir de estas técnicas de investigación se exponen las prácticas educativas que se llevan a cabo con la población y el escenario penitenciario.

Se encontraron como transversales dos ejes a partir de los cuales se afecta de forma directa el proceso educativo que se lleva a cabo en la penitenciaria. El primero, desde la naturalización de la colonialidad, la cual perpetua las estructuras jerárquicas que mantienen a las mujeres como marginadas e inferiores; silenciando sus saberes, tanto por su origen como por su género; y condensa la subalternidad de cada una de forma individual. El segundo desde la perspectiva que se tiene de la educación, la cual a pesar de ser considerada transformadora y de urgencia en los

procesos de reinserción de quienes han salido de los márgenes legales, en la materialidad ha tenido la mínima inversión, brindándose en condiciones mínimas incumpliendo con las normas básicas de infraestructura, sin herramientas didácticas, ni profesionales a cargo, intensificando la falta de apropiación de una sociedad que incluso en contextos de encierro continua excluyendo y segregando.

### **1.2.1. La naturalización de la colonialidad.**

El carácter de la cárcel es exclusivo para mujeres, actualmente son aproximadamente 3000 internas mayores de 18 años, procedentes de todas partes del país, también hay algunas extranjeras, aunque son pocas.

La oferta educativa del centro penitenciario está orientada en los Ciclos Lectivos Integrales - CLEI, hay 15 monitoras activas pero es difícil determinar la cantidad de cursos y estudiantes ya que las condiciones legales de cada una hace que estas cifras cambien constantemente; se puede señalar que en este momento hay 3 grupos por cada CLEI, es decir aproximadamente 18 grupos, cada uno con 35 estudiantes inscritas, las clases se desarrollan de lunes a jueves, en el horario de 9 am a 11 am y de 2 pm a 4 pm, sin embargo, este sistema de educación ha tenido inconvenientes de efectividad pues no hay monitoras suficientes, además no son profesionales en cada área, y lo estudiado internamente no tiene legitimidad en la vida civil.

La culminación de la educación básica primaria y secundaria no es el único proceso que tiene el establecimiento carcelario, pues quien lo desee también puede ingresar en cursos del SENA, el coro, la peluquería, costura, tejidos, e inclusive rebajar su condena colaborando en el restaurante y con el aseo; los viernes no es día de educativas ya que en estos horarios asisten delegados de distintos grupos religiosos. (Conversación Personal, Monitora 3, 2019)

Los métodos de recolección de información que se utilizaron arrojaron como factor principal de empobrecimiento de la autoestima de las mujeres, la colonialidad, que de forma individual y colectiva cada una sufrió desde temprana edad en sus distintos contextos, es decir, si tenemos en cuenta que la posición como marginadas, silenciadas y oprimidas de la mayoría de ellas, fueron las causas que las llevaron a cometer actos delictivos, podemos decir que el orden predominante que tiene la sociedad en la actualidad es causa de este comportamiento.

*“Las principales razones por las que la mayoría de ellas llegan a este contexto, pertenece a la vulneración de derechos humanos desde su infancia, siendo originarias de contextos inmersos en la pobreza que no les permitió acceso a los mínimos vitales al habitar sectores de la ciudad y del país que contienen altos índices de marginalidad, sin acceso a procesos educativos, en ocasiones por su lugar de procedencia y en ocasiones como causa del abandono familiar y social. Encontrando desde su infancia una necesidad urgente por trabajar para salir adelante pero nuevamente encontrando obstáculos para ello, por las condiciones de trabajo infantil que aún no se regula en el país. Muchas vienen de contextos de desplazamiento forzado, algunas llegan a Bogotá buscando oportunidades, pero nuevamente tienen un choque cultural que las limita por la falta de estudios y documentos para conseguir trabajos dignos.”* (Conversación Personal, Coordinador educativas, 2019)

Si bien las internas llegan de contextos difíciles, el estado de segregación, marginalidad y vulnerabilidad continua adentro de la prisión, pues no cuentan con condiciones dignas internamente, y solo aquellas que cuentan con apoyo económico y familiar desde afuera logran mantener un estado óptimo en la reclusión. (Conversación personal, Monitora 1, 2019.)

*“Los administrativos de la cárcel compran la comida de toda la semana los domingos pero para el viernes o el sábado se daña, porque no la guardan apropiadamente, la carne por*

*ejemplo, se compra desde el domingo, pero aquí no hay neveras, entonces desde el miércoles empieza a oler feo, y el viernes es imposible comerse eso, pero así la sirven; a las ensaladas a veces le salen babosas por lo mismo, porque las que cocinan son internas de aquí mismo y no lavan bien los alimentos, o quién sabe dónde los guardan. Por eso le digo que a uno le sirve que la familia lo visite y se preocupe, porque por lo menos a mí, mi familia me trae fruta o paqueticos y entonces los viernes yo me como eso para no tener que depender de lo que dan en el restaurante, pero lastimosamente a las que nadie visita les toca recibir y cuidadito dicen algo” (Conversación personal, Monitora 1, 2019)*

Las condiciones de hacinamiento y la falta de otras garantías por parte del estado y de la institución penitenciaria empeoran sus condiciones de habitabilidad, agudiza la situación de las internas, siendo participes de experiencias traumáticas que niegan su condición de humanidad, vulneran derechos e impiden cualquier avance en el proceso de resocialización, haciendo del proceso carcelario una tortura. (Conversación personal, Monitora 1, 2019.)

*“Para mí lo más duro de estar aquí fue perder a mi pollo, él y yo éramos muy unidos, pero cuando yo llegué aquí las cosas cambiaron mucho, principalmente por el tema de la visita conyugal, aquí son los domingos y él tenía que madrugar a las cinco para llegar a hacer la fila desde las ocho y estar entrando por ahí a las diez de la mañana, el problema es que lo requisaban mucho, él me decía que era muy incómodo para el vivir eso, y pues cuando lograba entrar ya no tenía ganas de nada, muchas veces entraba de mal genio y había que esperar a que le pasara, además como no hay un espacio apropiado para eso, sino que a uno le toca hablar con las compañeras de celda para que se salgan mientras uno utiliza el espacio, eso es más humillante todavía, hubo un tiempo en que nos dejaban estar juntos hasta la una de la tarde, pues eran tres horitas, pero después nos dijeron que solo hasta*

*las doce, ni nos explicaron porque, pero entonces es menos tiempo y prácticamente él llegaba a lo que era, además cuando se cumple la hora de la visita la dragoneante llega a sacarlo a uno, así uno siga sin ropa, entonces la intimidad no existe, él era una persona muy importante para mí, pero un día me dijo que lo buscara cuando saliera y no volvió a venir, entonces la cárcel además de quitarme mi libertad, me quito lo único que me importaba, mi familia” (Conversación personal, Monitora 4, 2019)*

El panorama se intensifica con la corrupción interna y externa que tiene la institución, la impunidad principalmente en la violación de derechos humanos, el fracaso del sistema de justicia y la falta de límites en los castigos, tanto en la condena que se le determina a los sujetos como al interior de la cárcel, pues se ha denunciado el abuso del poder por parte de los vigilantes y demás personal contra los reclusos, el hacinamiento de los patios y la falta de recursos tecnológicos o técnicos que garanticen un esquema de justicia transparente. (Conversación personal, Monitora 4, 2019)

*“Yo estoy en el patio en el que nadie quiere estar, el patio nueve, también le dicen el Bronx porque allá es donde se mueven las transas, ¿Qué si uno puede elegir en que patio estar? Obvio (rizas), con la plata uno mueve lo que sea, uno puede pedir el patio 3 o el 7 y eso es una mansión allá, dicen que tienen muchos lujos y hasta domicilios les traen, la cuestión es que la cárcel es como un país chiquito y las del 7 son las chicas del norte que lo tienen todo, también están los patios 4 y 5 que son como por ejemplo chapinero, lleno de finos, pero no se puede confiar en nadie, y pues nosotras que como le digo somos el Bronx. Creo que esa división nos aparta de las demás, aquí uno ve más desigualdad que en la calle, y lo peor es que los dragoneantes lo tratan a uno dependiendo del patio en que uno esta, que a mí eso no me parece, para mí la ley debería ser igual para todas” (Conversación personal, Estudiante CLEI IV, 2019)*

Algunas de las internas manifiestan que la falta de garantía de derechos por parte de la institución es una problemática que debe solucionarse con urgencia, pero la falta de interés radica en que muchas de ellas no tienen estudios, no conocen sus derechos, y en general el gobierno no garantiza inversiones contundentes en los procesos que funcionan en torno a los desertores de la ley, sin embargo, estas no son las únicas problemáticas que les aquejan, pues la situación la empeora la presencia de micro tráfico, aquellas que tienen decisiones políticas diferentes, la rivalidad entre unas, o sus preferencias sexuales y de sexualidad entre otras que se presenta de forma repetitiva, aunque muchas lleguen a este contexto teniendo esposo o novio; además de deudas internas que se dan tras la venta o préstamo de cualquier cosa *“una toalla, una falda, algo de comer y hasta amor.”* (Conversación personal, Monitora 3, 2019.)

El escenario que se plantea permite evidenciar las causas de la violencia interna, el consumo de sustancias psicoactivas y la constante depresión que se encuentra al ingresar al lugar. (Observación Personal, 2019) Y demuestran la necesidad urgente de un cambio de la manera como está siendo entendida la cárcel, indica una monitora a través de conversación, *“Siento que si uno no ocupara la cabeza estudiando esto sería terrible e insoportable, solo la educación nos mantiene en la esperanza, la educación nos hace sentir que sí somos personas, que somos inteligentes, que podemos salir adelante y que el cambio podemos construirlo nosotras mismas”* (Conversación Personal, Monitora 4, 2019)

Las razones por las cuales las mujeres con las que se tuvo proximidad se encuentran en prisión por actos ilícitos originados implicaron en todos los métodos de recolección de información situaciones de marginalidad, maltrato, discriminación y segregación. (Observación personal, 2019) Algunas de las internas con las que se tuvo distintas conversaciones señalaron que *lo peor que vivieron en su vida fue el maltrato y no es el maltrato el que las va a hacer mejores.*

(Conversación, Monitora 3, 2019) Por lo tanto fomentar los procesos educativos brinda la posibilidad de mejorar el futuro de las reclusas, permitirles el acceso a derechos que desde su condición de excluidas nunca tuvieron acceso y entregarles la capacidad de comprenderse como sujetos de derechos.

*“A mí, mi papá me prostituía, mis hermanos me decían que era mujer y que no tenía derechos, que mi lugar era la cocina y que yo era de ellos, pues, hasta que me volé, me volé y deje de ser de ellos, pero como nunca me dejaron estudiar, me toco ponerme a robar, yo no sabía hacer nada más, no conocía a nadie y era eso o seguir de prostituta.”*

(Conversación personal, Estudiante CLEI Alfa, 2019)

Es aquí donde este proyecto cobra sentido, pues se evidencia en los datos que arrojan las entrevistas y algunos talleres que la dominación como materialización de las relaciones de poder necesita dejarse atrás, como una experiencia que ha causado daño a la sociedad colombiana, que la discriminación, la marginalidad, la falta de reconocernos en el otro, son causas que llevan a los individuos de esta sociedad a los contextos carcelarios, por lo tanto, el fortalecimiento de procesos educativos desde las penitenciarías retorna la esperanza a las reclusas, es la educación la oportunidad de cambio y perdón de personas que llegan a vivir allí más de 20 años que en muchos casos no saben qué forma volver a empezar. Se hace necesario el apoyo a estas poblaciones en la medida que merecen una segunda oportunidad, requiere un cambio que modifique las dinámicas en las que las internas vienen siendo tratadas incluso desde la vida en libertad.

### **1.2.2. La Educación para las personas privadas de la libertad.**

La educación ha sido un factor transversal y permanente para las actas administrativas de la penitenciaria y el estado, se ha considerado desde investigaciones y trabajos de grado de distintas universidades como la herramienta fundamental en la construcción de nuevas apropiaciones de la

sociedad y el país, sin embargo, en la materialidad, se evidencia una carencia continua de efectividad de este discurso, siendo una de las causas que llevan a las personas privadas de libertad a reincidir en faltas legales al momento de regresar a las calles, pues en primer lugar, el fracaso de la experiencia educativa carcelaria no despertó el interés de cambio, y simplemente consideran que lo vivido en ese periodo de tiempo fue lo merecido por el error que se cometió, en segundo lugar, porque en su realidad las condiciones materiales no cambian, al salir de la penitenciaría continúan siendo marginados, pobres y estigmatizados, sin autoestima, que sumado a la falta de educación, no logran la comprensión de la estructura que mantiene el sistema económico y la exclusión social de la que son partícipes, por lo tanto, no hay una posibilidad de que contemplen cambiar sus conductas, ni que reconozcan la capacidad que tienen de transformar su realidad.

A nivel nacional el Ministerio de Educación <sup>1</sup>, (1997), en el decreto 3011 de 1997 establece las normas generales de la educación de adultos, definiendo que la educación de adultos es el conjunto de procesos formativos que atienden de manera particular las necesidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles o grados de servicio público educativo. Los principios básicos de la educación de adultos, indica que son el desarrollo Humano Integral, la pertinencia, la flexibilidad, y la participación en programas como la alfabetización, la educación básica, la educación media, la educación no formal y la educación informal. En el mismo decreto se establece que las instituciones educativas que ofrezcan programas de educación básica formal de adultos, deben regirse por los lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo organizado a través de los Ciclos lectivos integrados, CLEI, que va del 1 al 6 teniendo el primer ciclo, los grados primero, segundo y tercero; el segundo ciclo, grados cuarto y

---

<sup>1</sup> En adelante MEN

quinto; el tercer ciclo, grados sexto y séptimo; el cuarto ciclo, con los grados octavo y noveno, el quinto ciclo, decimo y el sexto once de la educación formal.

Para el caso específico de las cárceles, se creó la Ley 65 de 1993, expedida por el Congreso de la República de Colombia para reglamentar el funcionamiento de todos los centros penitenciarios del país, encontramos en ella algunos artículos que nos permiten comprender el proceso educativo que se lleva internamente, especificando principalmente que el proceso educativo se encuentra bajo custodia directa del INPEC y no del ministerio de educación nacional.

La ley señalada en el artículo 5 afirma que en los establecimientos de reclusión prevalecerá el respeto a la dignidad humana, a las garantías constitucionales y a los derechos humanos universalmente reconocidos, prohibiendo toda forma de violencia psíquica, física o moral. Lo anterior debido a que desde el ideal de la norma la función de la pena es proteger y prevenir, pero su fin fundamental es la resocialización del recluso, particularmente a través del examen de la personalidad y a través de la disciplina, el trabajo, el estudio, la formación espiritual, la cultura, el deporte y la recreación, bajo un espíritu humano y solidario. (Congreso de Colombia, 1993)

La misma ley también define que en cuanto al funcionamiento encontramos en el artículo 34 (1997), exige a cada establecimiento de reclusión funcionar en una planta física adecuada a sus fines, a la población de internos y personal directivo, administrativo y de vigilancia que alberga y contar con los medios materiales mínimos para el cumplimiento eficaz de sus funciones y objetivos.

En el artículo 94 se expresa que la educación constituye la base fundamental de la resocialización, por lo tanto, en las cárceles habrá centros educativos o instalaciones adecuadas para el desarrollo de programas de educación permanente, como medio de tratamiento penitenciario, que podrán ir

desde la alfabetización hasta programas de instrucción superior. La educación impartida deberá tener en cuenta los métodos pedagógicos propios del sistema penitenciario<sup>2</sup>, el cual enseñará y afirmará en el interno, el conocimiento y respeto de los valores humanos, de las instituciones públicas y sociales, de las leyes y normas de convivencia ciudadana y el desarrollo de su sentido moral. (Congreso de Colombia, 1993)

Finalmente, los artículos 95, 97 y 98 determinan, total autonomía a La Dirección General del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, para elegir los estudios que deban organizarse en cada centro de reclusión válidos para la redención de la pena. A su vez a los detenidos se les abonará un día de reclusión por dos días de estudio; y un recluso que demuestre haber actuado como instructor, alfabetizador o de enseñanza primaria, secundaria, artesanal, técnica y de educación superior tendrá derecho a que cada cuatro horas de enseñanza se le computen como un día de estudio, siempre y cuando haya acreditado las calidades necesarias de instructor o de educador, conforme al reglamento. (Congreso de Colombia, 1993)

En cuanto al escenario concreto de la práctica, el Centro de Reclusión de mujeres “El Buen Pastor”, se encuentra ubicado en la Cra. 58 no. 80 – 95 en la ciudad de Bogotá, Colombia. El centro fue creado en 1893 y se encontraba localizado inicialmente en el barrio las Aguas, el gobierno de la época le entregó la potestad y administración del reclusorio a las Hermanas Misioneras del Buen Pastor, para vigilar y controlar a las mujeres que allí fueran enviadas. Para 1914 se crea la Dirección Nacional de prisiones, hoy INPEC, con la que se instaura la primera normatividad frente al tema, adjudicándole de su responsabilidad al Ministerio de Justicia. Con la creación del código

---

<sup>2</sup> Hasta hace poco funcionó un MEI que fue reemplazado por una nueva propuesta elaborada en colaboración con la UPN que resignificó la propuesta educativa y se encuentra orientada en la actualidad desde la Educación Popular y la necesidad de resocialización a partir de procesos educativos críticos.

penitenciario, Ley 65 de 1993, la administración de “El Buen Pastor” regresa a la administración por parte del estado, que desde 1960 tendrá su nueva sede junto a la escuela militar de cadetes General José María Córdoba en el Barrio Entre Ríos. (INPEC, 2019)

Para el ingreso a la cárcel se debe pasar por 6 filtros, registro, estadía, paso por perros policías, requisa y detección de metales, los últimos dos se repiten en dos ocasiones, y la evidencia de haberlos pasado es el registro de 5 sellos en los brazos, necesarios para entrar y salir de la institución, en distintas ocasiones no se habilitan los ingresos y no se notifica con tiempo a quienes se programan a asistir, por lo tanto, la dificultad del proceso de ingreso, retrasa y desmotiva a quienes tienen interés en proyectar la educación como alternativa.

Las instalaciones se encuentran divididas en: nueve patios, los cuales contienen a las mujeres según el tipo de delito cometido y la edad, el restaurante, la zona de talleres, la iglesia, teletrabajo, zona de juegos infantil, una cancha de básquetbol, y la zona correspondiente a educativas. Para mantenerse en cualquiera de estos escenarios las mujeres deben contar con la inscripción previa y el permiso diario de la dragoneante a cargo, sin embargo las listas no siempre están actualizadas, y dependiendo de las relaciones internas con los vigilantes se permiten o no las asistencias, entorpeciendo el proceso educativo, aburriendo a las mujeres con el trámite diario y la falta de organización y legalidad en este aspecto, la aplicación continua de un proceso tan exhaustivo hace que incluso desde los practicantes se pierda el interés. (Observación, Julio, 2019)

La organización del área de educativas esta jerarquizada de la siguiente manera; se encuentra el directivo de educativas, posteriormente el coordinador del área y las secretarias, luego las monitoras y finalmente las asistentes a clases, exigiendo a cada una que los reclamos y las peticiones debe exigirlas con su superior en la estructura. La educación se imparte por ciclos, aunque cada día son más las internas las que se inscriben para recibir las clases, que las que llegan

a ser monitoras, así que se alcanzan a dictar dos y tres cursos del mismo ciclo y las cargas a las monitoras son extensas. (Conversación personal, Monitora 1, 2019)

En el grupo de trabajo se encuentran las monitoras y las estudiantes, siendo las monitoras, mujeres con estudios y profesiones de cualquier tipo, que luego de tramitar la solicitud en la penitenciaría, se consideran aptas para dar clases a sus compañeras, aquí radica uno de los principales impedimentos de la educación en la cárcel, pues se observa que al no ser profesoras las monitoras carecen de herramientas didácticas y metodológicas para llevar a cabo sus clases, por lo que en algunas ocasiones las clases giran en torno a talleres y guías tomadas de textos desactualizados; a pesar de que la penitenciaría ha hecho llegar a las monitoras distintos diplomados en educación la falta de formación pedagógica y didáctica sigue siendo amplia, al no ser suficiente, entonces se desarrollan las clases de la manera que mejor consideran pertinente, (Conversación personal, Monitora 1, 2019) Esto ha mejorado en los últimos años con el ingreso de practicantes de licenciatura en el contexto carcelario que a su vez ha ido en aumento, profesionales licenciados contratados para distintos fines y algunos proyectos pedagógicos que se han llevado a cabo, sin embargo, aún queda mucho por hacer pues estas medidas siguen quedando cortas ante las necesidades de las mujeres y del escenario.

La institución ha tenido acercamientos con instituciones educativas para validar algunos cursos, pero estos esfuerzos han sido pocos con respecto a las necesidades de la demanda educativa, además existen carencias en el proceso de nivelaciones porque se mide con la educación tradicional como base, sin tener en cuenta los parámetros de educación de adultos ni el contexto carcelario. Las asistentes, por otro lado, son las mujeres que ingresan a la institución sin ningún tipo de estudio o con estudios incompletos, sin embargo, en este sentido es difícil asumir que allí los logren

terminar, ya que el ascenso de nivel es ambiguo y algunas terminan cursando hasta tres años el mismo nivel sin comprender porque no logran pasar:

*“El año pasado las que no pasaron el ICFES no pudieron cambiar de curso y lo que paso fue que nos dieron unos lápices que no eran mirado número 2 y entonces a todas nos salió mal la prueba porque la maquina no leía las respuestas”.* (Conversación personal, Monitora 1, 2019)

El escenario de educativas tiene sillas y salones a su disposición para las distintas clases, además de varias oficinas para los funcionarios públicos, aunque para el momento de desarrollo de esta investigación, la sección se encuentra actual y temporalmente sellada por la Secretaria Distrital de Salud Pública, ya que posee inconvenientes en la infraestructura, como parches, grietas y muros incompletos, generados principalmente por la humedad que puede sentirse desde que se ingresa. De esta manera, las monitoras de educativas se encuentran dictando sus clases en la cancha de basquetbol, en la panadería y en la capilla. El proceso educativo se ha visto afectado por esta condición en la medida que las internas no pueden salir antes de las nueve en la mañana o de las dos en la tarde, que es la hora de inicio de las clases, por lo tanto el tiempo de la clase disminuye mientras se sacan los pupitres de los salones a la cancha, en muchos casos no hay tableros para sacar y al grupo que le corresponde tablero debe apoyarlo al piso o colgarlo en la cancha, pero no logran mantenerlo estable, el sol las incomoda y continuamente se retiran del lugar en busca de sombra, el espacio abierto hace que las monitoras esfuercen más su voz, y la clase debe terminarse antes para que nuevamente ingresen las sillas. (Observación, Julio, 2019)

Se analizaron algunos libros de texto del MEI anterior, que aún son utilizados en algunas ocasiones por parte de las monitoras y que fueron producidos principalmente desde el INPEC, se encontró que manejan distintos contenidos y cumplen con algunas exigencias realizadas a partir del estado

y del ministerio de educación; sin embargo, estos textos se encuentran desactualizados y no responden a las necesidades inmediatas de las internas ni del proceso educativo en contexto de encierro. Esta condición empeora cuando se le solicita a un adulto que está aprendiendo responder con datos memorizados, realizar tareas repetitivas y repetir información que no ha interiorizado, utilizándose sin un fin general y sin la posibilidad de generar cambios significativos en el comportamiento y análisis del interno en la sociedad. El MESPEC que fue construido desde la Universidad Pedagógica Nacional<sup>3</sup> en conjunto con la Secretaria de Educación Distrital<sup>4</sup>, está siendo implementado de manera informal desde distintas instancias, sin embargo, el MEN se encuentra en proceso de revisión de la propuesta para poder comenzar formalmente su implementación.

Además de las problemáticas estructurales que presenta la penitenciaria por sus discrepancias con los métodos pedagógicos de emancipación, la dominación que se aplica a las internas incrementa la dificultad de la situación educativa, las internas manifiestan que son constantemente silenciadas, que las críticas que realizan al programa no son escuchadas ni tenidas en cuenta.

*“Muchas de nosotras afuera no pudimos estudiar, cada una por una situación diferente, pero aquí intentamos aportar ideas que mejoren la parte educativa, lo que pasa es que ellos no nos tienen en cuenta, por ejemplo aquí, al lado de la cancha (señala), está el teatro, y les hemos pedido que se hagan las clases ahí porque en la cancha el ruido, el sol y la lluvia no dejan hacer clase, porque a mí sí me interesa aprender pero sin salones es muy difícil, más para uno que no sabe nada, pero lo que le dicen a uno es que eso no es tan fácil de hacer y que dejemos de molestar, me parece que es una buena idea, el teatro*

---

<sup>3</sup> En adelante UPN

<sup>4</sup> En adelante SED

*es grande y caben varios cursos pero no hay voluntad” (Conversación Personal, Estudiante CLEI III, 2019)*

Algunas de ellas manifiestan también que no es fácil expresar inconformidades en el contexto, ya que la administración en pocas ocasiones las tiene en cuenta y que por el contrario las dragoneantes reciben órdenes de mantenerlas en orden y restringirles lo que sea necesario para que dejen las exigencias de lado, entonces quienes no se acomodan rápidamente a la estructura son castigadas de forma directa o indirecta pero consciente.

*“Una señora de mi patio está molestando por el tema de la comida, dice que ella tiene diabetes, creo, y que necesita comer alimentos especiales y seguidos, entonces las dragoneantes no la dejan salir a las comidas con todas nosotras, sino que la mandan a lo último ya cuando no hay mucho para escoger, así la hacen sentir mal, me refiero al tema de la salud, además ella está en el coro y en lo de peluches, entonces le ponen peros para ir a los cursos, pero yo creo que eso lo hacen porque saben que uno en la celda todo el día se desespera, y me imagino que así la van a tener hasta que no reproche más” (Conversación Personal, Estudiante CLEI VI, 2019)*

Desde el sector de educativas también se encuentran las imposiciones por parte de la administración a las que son sometidas las mujeres, pues en una reunión de monitoras y coordinador se evidencio que si bien las monitoras denuncian problemáticas estructurales que no permiten el avance de la calidad y el aprendizaje de las estudiantes, el coordinador minimiza sus reclamos señalando que todo es cuestión de voluntad y que el que tiene ganas de enseñar lo lograra en cualquier contexto, demostrando que su interés no apunta a la educación como medio de formación del pensamiento crítico, sino el mero cumplimiento de lo exigido por los altos mandos. Sin brindar soluciones a las demandas presentadas y silenciando las dificultades denunciadas.

*“-Bueno muchachas la intención de esta reunión es mirar las estrategias que vamos a usar para que el ICFES que se presenta en un mes salga de la mejor manera posible, necesitamos que las muchachas sepan las respuestas de las preguntas, que no tengan que leer tanto sino que descubran la respuesta más evidente, porque obviamente no se van a aprender en un mes todo lo que no estudiaron en el año, pero tengo ordenes desde la administración de que las pruebas deben demostrar mejoras con respecto al año pasado.*

*-Qué pena coordinador, pero yo si me siento muy inconforme, lo que se hace con nosotras en este lugar es ridículo y nefasto, llevamos mucho tiempo haciendo las clases en la cancha, en ese lugar no se aprende nada con el ruido y el desorden, de matemáticas ni siquiera tenemos monitora, la que más sabe hace fracciones y eso es lo que ven todos los cursos, y hay que tener en cuenta que el ICFES pregunta calculo y trigonometría; además los libros que usamos las otras áreas son del siglo pasado y las preguntas del ICFES son actuales ¿Cómo se supone que respondan correctamente? Muchas de las mujeres que llegan aquí no saben leer, y nosotras nos esforzamos para que lo logren pero la lectura es algo que requiere constancia y las clases constancia es lo que menos tienen, no hemos tenido clases porque estamos en periodos de lluvia y no podemos exponer a las muchachas a que salgan a mojarse, porque si uno se enferma aquí nadie responde por uno, súmele las clases que se eliminaron el año pasado por la cuarentena de las paperas, la cuarentena de este año por la varicela, los operativos sorpresa que casualmente se hacen en las horas de clases, todas esas clases se han perdido y las muchachas no van a aprenderse las respuestas respirando, las pocas clases que se logran hacer son un desorden sacando y luego metiendo las sillas, sin dejar de lado que tenemos un tema fuerte desde la drogadicción y ese tema aquí no se trata, ustedes creen que aislando a esas muchachas e*

*ignorándolas se les pasa, y ellas en clase se vuelven nuestra responsabilidad, cómo vamos a esperar mejores resultados que el año pasado si este año no se ha hecho nada y eso esperando que esta vez sí nos den los lápices que lee la máquina.*

*-Yo llego a comprender todo lo que me dice, no se trata de que estemos desactualizados con lo que sucede aquí, pero yo pienso que si uno lo quiere lo puede hacer, con lluvia o con sol, con puestos o en el piso, lo importante es mostrar interés delante de las estudiantes, ellas van a valorar los esfuerzos y aprenden, yo he visto en la zona rural colegios sin paredes y sin sillas y así estudian allá, entonces se trata de no desmotivarse y pensar que se puede. En cuanto al ICFES lo que les pido es sencillo, cojan las cartillas muestren la respuesta correcta de cada pregunta y les explican por qué es la correcta, así van a memorizarlas mejor y de pronto las recuerden el día de la evaluación.” (Reunión Área Educativas, 2019)*

Lo anterior es evidencia de que los administrativos continúan considerando la educación como un proceso ajeno a las dinámicas de reinserción de las reclusas que se brinda como un anexo para el cumplimiento de requisitos estatales y al cual aún no encuentran las razones suficientes para realizar las inversiones y modificaciones necesarias, a pesar de las denuncias y las dificultades que ello representa para las monitoras que ejercen como docentes en el lugar, y sus inevitables consecuencias para quienes asisten como estudiantes.

Los primeros acercamientos que se realizaron a la penitenciaría, al proceso educativo y a las mujeres, revela de forma indiscutible la necesidad de fortalecer los procesos educativos, que empoderen a las mujeres desde sus derechos y permita a la institución el reconocimiento de la educación como proceso de reinserción, ya que se evidencia que el proceso educativo en el reclusorio de mujeres aun no es prioridad.

A su vez se realiza un llamado a la población en general, a interesarse por los procesos internos que allí se llevan a cabo, a reconocer a las mujeres como sujetos de derechos y seres humanos merecedores de una vida digna, ya que la represión no puede ser alternativa en nuestros días, solo un proceso crítico pensado desde la educación puede re direccionar a personas que han sido negadas a lo largo de la historia y algo que puede parecer superficial como la falta de instalaciones para llevar a cabo el proceso (por poner un ejemplo) termina negando e intensificando las condiciones que sobrepasan de paupérrimas y que sufren las personas de una estructura social determinada como los oprimidos y al parecer es una población en aumento.

Este escenario fue el fundamento de la forma como se ejerció la práctica pedagógica desde una propuesta curricular que buscaba en primer lugar concientizar a las mujeres desde el reconocimiento de la colonialidad en sus vidas para lograr la comprensión y transformación de su presente y posible futuro, además de llevar al escenario carcelario la metodología de la educación popular que tuviera en cuenta las propuestas que se han desarrollado para la educación en adultos hablando desde la experiencia para el análisis de la existencia misma, como se explicara en los siguientes capítulos.

## **CAPÍTULO 2. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA CRÍTICA PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.**

A continuación, se presenta la fundamentación teórica y pedagógica que fueron la base para la construcción de una propuesta crítica que, desde la Decolonialidad y la Educación Popular, apuntaran a la transformación de la forma como está siendo entendida la educación, proponiéndola como una necesidad urgente para la resocialización efectiva que de la mano potencia el pensamiento crítico del estudiante; además de repensar la manera como se están enseñando las Ciencias Sociales, ya que se evidencia que la historia y geografía tradicionales se encuentran cargadas de discursos que legitiman la desigualdad social; y la materialidad en la que se llevan a cabo las pedagogías fuera de los contextos regulares, planteado la obligación de ser asertivos al momento de mediar la relación espacio-estudiante-pedagogía.

Se pensó desde las categorías Decolonialidad y Educación Popular, por los resultados arrojados durante las primeras visitas que relacionan la vigencia de los procesos coloniales, tanto dentro como fuera de la cárcel en las distintas experiencias expresadas por las mujeres que como resultado tienen una mala calidad de vida, principalmente porque desde que tienen consciencia se encuentran con la continua colonización de su ser, como mujeres, silenciadas y oprimidas. Es una ruta de comprensión del entorno que se espera minimice las falencias del abandono de la sociedad en general y a partir de ella se busquen soluciones a las problemáticas que aquejan a la población carcelaria.

### **2.1. Fundamentación teórica.**

En el contexto carcelario los discursos de colonización se hicieron visibles desde el primer momento de ingreso, las mujeres no son tratadas de la misma manera, algunas manifiestan tener

inconvenientes por “caerle mal” a los vigilantes, lo que muchas expresan no es importante para los administrativos o guardas, las que son sumisas y obedientes tienen mayores beneficios, aunque la palabra beneficio se vuelve ambigua cuando el hacinamiento y la mala alimentación, entre otras, son condiciones permanentes del establecimiento, por ello se hizo necesario un posicionamiento desde el docente que fijara las dimensiones de la colonialidad, que reflejara en las mujeres las causas y consecuencias de su constante silencio, y de las intenciones estructurales que se soportan detrás de su exclusión.

Maldonado (2007) define la colonialidad como el ejercicio de poder que se da desde una relación política y económica, donde es un sujeto quien soporta el fundamento de la existencia del otro, una comunidad que existe en el poder de otra comunidad, es decir, es la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones se articulan entre sí, a través del sistema económico mundial. Por otra parte, Gómez (2010), señala que la colonialidad se encuentra apoyada ideológicamente desde distintas Ciencias como la historia, la antropología, la sociología, la lógica, el razonamiento filosófico y hasta preceptos morales, con lo que logra consolidar y justificar la dominación de unas comunidades sobre otras, de unas personas sobre otras; con argumentos aparentes de caridad, disfrazados de ayuda al primitivo, al atrasado.

Exponen los autores mencionados anteriormente que la colonialidad fue un proyecto hegemónico que se impuso en sociedades en las que se tenían intereses económicos y políticos, con el fin de imponer la interiorización de valores y creencias de la modernidad europea, la forma como se dio este proceso fue a través de la negación del otro, silenciando sus saberes, y así mantener el control de la sociedad. A su vez exponen que esa colonización tiene tres dimensiones las cuales corresponden respectivamente a la colonización del poder, el saber y el ser, esas dimensiones se llenaron de sentido, tras la expansión de la consolidación de las Ciencias Sociales y el discurso de

la ilustración, la cual es sinónimo de civilización, situaciones que se mantienen en la actualidad y pregonan que, este sistema es totalmente necesario a costa de lo que sea en búsqueda del progreso y el desarrollo, argumentando a través de encuestas, estadísticas y otros medios, que *“la periferia con mucho esfuerzo algún día llegará a ser centro”*. (Gómez, 2010, pág. 88)

Este discurso, es necesario leerlo entre líneas, para comprender que tiene implícita la negación del otro como estrategia de homogenización y dominación, y por lo tanto es fundamental la importancia de generar un cambio social a partir del reconocimiento y desarrollo de teorías y epistemologías propias, a través del examen de las características que como sociedad nos unen o diferencian de otras comunidades, resaltando la capacidad que tenemos individualmente de reconocernos y asumiendo nuestros saberes como la fundamentación de nuestras vidas en comunidad, donde la diferencia sea puente y no obstáculo. (Gomez, 2010)

Como señale anteriormente, Maldonado (2012) y Gómez (2010) comprenden la colonialidad desde tres dimensiones, en primer lugar, la colonialidad del Poder, que hace referencia al remplazo de los modos de organización social y política de una comunidad por una impuesta desde otra comunidad que busca favorecer los intereses de los colonizadores, de los que se quieren imponer; en segundo lugar, la colonialidad del saber, la cual se refiere a la eliminación de los métodos, metodologías y saberes en general que producen las sociedades colonizadas, invalidándolos por no haberse construido desde el método científico, imponiendo en su lugar los saberes constituidos desde Europa a partir del conocimiento científico; en tercer lugar, la colonialidad del ser la cual actúa directamente desde la forma como es usado lenguaje para invalidar y atacar a los oprimidos, donde la individualidad se impone como forma exclusiva de participación en sociedad y la competencia que definitivamente niega la apropiación con cualquier tipo de escenario, territorio o comunidad. (Fraga, 2015)

### **2.1.1. Colonialidad del Poder.**

El poder de una sociedad se evidencia en la forma como las personas se encuentran organizados política y económicamente, entonces la colonialidad del poder es la acción que tienen las sociedades invasoras en busca de eliminar esas organizaciones internas para implantar la suya, garantizando su posición privilegiada al ser quienes determinan las reglas, introduciendo a todos los individuos a ser parte de este nuevo orden, lo quieran o no. (Fraga, 2015)

Fraga (2015) señala que esta colonización se evidencia por ejemplo a partir del racismo en estas comunidades, el cual, apoyado desde distintas ciencias e intereses económicos principalmente europeos, delimita ciertas características étnicas que a su vez definen de manera rigurosa quienes se encuentran arriba y quienes abajo en la escala social, quienes gozan de derechos y quiénes no. También señala un ejemplo de la imposición de la estructura política, que se da tras la consolidación del concepto estado-nación, el cual negó la individualidad de distintas comunidades y las obligo a recogerse a través de algún ente territorial, afectando a su vez la forma de administrar o explotar los recursos. Para ejemplificar la transformación en la estructura cultural la autora señala los cambios que sufrieron los significados de los conceptos que antes tenían las comunidades en américa tras la llegada de los españoles, el concepto *comuni6n* que hacía referencia a la vida en comunidad tuvo otro significado tras la imposición de la religi6n, al igual que *habitar* dejo de entenderse como la ocupaci6n de un espacio-territorio y se reemplaz6 por el concepto de Estado-naci6n, afectando directamente el sentimiento de identidad, la memoria y la experiencia, ocasionando vaci6s culturales que luego se llenarían con saberes impuestos desde Europa.

Los cambios anteriormente señalados muestran que los efectos de la colonialidad, sumergen al otro en los intereses de quienes tienen el poder, lo elimina a él y a su historia, es decir, se evidencia que la colonialidad del poder se encuentra caracterizada por discursos y prácticas que legitiman

las estructuras jerárquicas, que a su vez justifican la dominación de territorios y saberes, en primer lugar, manteniendo una constante explotación de los seres humanos en todo el mundo (colonizando el ser), en segundo lugar, subalternando los conocimientos y la cosmovisión de los dominados (colonizando los saberes). (Quijano, 2014) La colonialidad se introdujo en todos los campos de la estructura social, ya que se impuso un idioma, unas costumbres, unas imágenes, que favorecieron los intereses del momento. (Mignolo, 2005)

En la actualidad el ejercicio de la colonialidad del poder se ha tomado como único fundamento de la historia como ciencia lineal, la cual empezó en el momento en el que la humanidad decide dejar atrás la superstición por el uso de la razón y la lógica, que permitió de forma exclusiva que Europa se consolidara a través de ellas su pensamiento filosófico y científico, convirtiéndose aparentemente en el modelo al que deben aspirar el resto de las sociedades, como el único futuro posible (Gómez, 2010)

### **2.1.2. Colonialidad del Saber.**

El saber en una sociedad hace referencia a todos aquellos métodos, metodologías y conocimientos en general que la llenan de sentido y justifican su organización interna, por ello, la colonialidad del saber se refiere a la dominación del conocimiento de una comunidad, eliminando sus costumbres, su historia y el orden de su estructura social indica Gómez (2010), si bien en primer lugar fue la represión y la eliminación del otro la que permitió la primera etapa del colonialismo, posteriormente se necesitaron herramientas que además de dominar los cuerpos dominara las mentes, entonces desde Europa se extienden discursos fundamentados desde la ciencia que fortalecieron el proceso colonizador. (Fraga, 2015)

Mignolo (2005), señala que, en la modernidad, el renacimiento pregonaba la necesidad de que el pensamiento humano retomara los aportes de los griegos, es decir, construir una ciencia que

permitiera la producción de conocimiento que apartada de la perspectiva religiosa consolidara una sociedad basada en la razón, y esta misma lógica fue impuesta sobre las mentalidades de las comunidades locales de los territorios invadidos, negando todos aquellos saberes que no encajaran en sus teorías.

Gómez (2010) indica que la ilustración tuvo como marco teórico la separación de los seres humanos de la naturaleza, ya que los primeros avances de la objetividad científica solamente requerían del análisis del sujeto y no del entorno o sus relaciones, esta visión extendida a lo largo de los países colonizados influyó en la identidad de los individuos de algunas comunidades, logrando fragmentar y fracturar sus relaciones en sociedad. (Gómez, 2010) El carácter universal del conocimiento científico europeo, se consideraba entonces como el único válido para occidente y sus países colonizados, siendo la base de la dominación cultural y teórica desde la hegemonía europea, que desde allí se encuentra naturalizado, negando y silenciando otros saberes. (Fraga, 2015)

### **2.1.3. Colonialidad del Ser.**

El ser hace referencia a lo personal, ya no es una experiencia que se vive en comunidad, aunque sus consecuencias si repercuten en ella, la colonialidad del ser encierra la forma como ha sido dominada individualmente cada persona en una sociedad, donde se genera una forma ideal del ser humano en el cual cada uno de nosotros intenta encajar, sin embargo esto nos aleja de la naturaleza que está implícita en cada uno de nosotros, nos homogeniza, individualmente nos aparta de los demás al excluirmos de distintos grupos por las condiciones principalmente físicas que nos representan. (Castro & Grosfoguel, 2007)

Explica Maldonado (2007) que la modernidad se conecta directamente con la creación del capitalismo como economía mundial, ya que el sistema económico penetra todas las demás esferas

de la vida social, imponiéndoles su lógica, la cual está basada en la competencia y la individualidad, las cuales se encuentran potenciadas desde la colonialidad del ser, que ha tenido efectos en los países colonizados. Esta lógica se ha fortalecido con el *desarrollo* científico del conocimiento su imposición a través de medidas internacionales en los países colonizados, sumado a la permanente negación de los saberes de las distintas comunidades e individuos que les niega su condición de ser.

La imposición del capitalismo a las sociedades colonizadas generó un mal estar no solo por las fracturas internas que atravesaron distintas comunidades, sino desde la fragmentación de la seguridad individualidad, al poner en duda la existencia y el sentido de la vida de cada individuo, cuestionando sus características y capacidades personales. Descartes señalaba “*Pienso luego soy*” pero al negar los conocimientos de los otros se afirmaba que “*Otros no piensan, luego no son*” es decir el *otro* es para el europeo un ser que “no está ahí”. (Maldonado, 2007)

Además de la negación de los conocimientos y las capacidades de cada individuo por sus características físicas, se impuso un discurso que restaba el valor como seres humanos a los primitivos, a unos por la ausencia del *alma*, a otros por la falta de coherencia en sus estructuras sociales y la forma de producción de sus conocimientos, todo en comparación de lo que era Europa hasta ese momento. (Maldonado, 2007)

Para Maldonado (2007) el ser que es colonizado inmediatamente es silenciado, ya que aquellos que han sido colonizados no tienen identidad de si mismos, es decir, aunque quisiera resistirse sus argumentos no tienen validez para el que lo esta dominando, porque el que lo coloniza lo observa para no darle oportunidad de escape, mas no para comprenderlo como igual. Y las cuatro formas de diferenciación del ser que han servido como medios para mantener el poder en la relación entre yo y el otro son el dénero, la casta, la raza y la sexualidad.

Se puede concluir entonces que, la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre las jerarquías explotación y dominación, la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de una hegemonía de pensamiento colonial, y la colonialidad del ser se refiere, a la experiencia individual vivida de la colonización y su impacto en y por el lenguaje. (Castro & Grosfoguel, 2007)

Lo importante de describir estas tres categorías, radica en que se tornaron fundamentales durante el periodo de práctica en la experiencia carcelaria, ya que las mujeres revelaron permanentemente las dificultades de existencia que atravesaron debido a la estructura del sistema político y económico actual, al encontrarse en su mayoría en la clase social más baja, y que por lo general ha habitado la periferia de las ciudades y del país; sumado con la imposición de una situación de subalternidad debido al género, que ha estado permanente desde la infancia y que incluso repercute intramuros. Guiando el proyecto en la necesidad que tienen estas mujeres por acceder a la educación, y a partir de ella decolonizar los discursos que han marcado su pasado y hasta el momento su presente.

## **2.2. Fundamentación Pedagógica.**

A continuación, se presenta la pedagogía que se consideró necesaria en la enseñanza de las Ciencias Sociales luego de examinar el escenario y la población, que como se mencionaba anteriormente tiene como base epistemológica la decolonialidad, por otra parte la base pedagógica del proyecto se funda en la Educación Popular, la cual busca conocer y comprender la realidad educativa para aportar a su transformación por medio de sus diferentes herramientas y estrategias, a partir de ella se enmarca una crítica directa a las sociedades que basan su estructura política y cultural desde de lo económico, a la tradición educativa que se basa en la instrumentalización, a

las practicas excluyentes que promueve y a las descontextualización de los procesos educativos, entre otros. (Salamanca, 2017)

Entonces se propone una unidad pedagógica desde la Educación Popular que busca que al final del proceso el estudiante realice una lectura estructural de la sociedad y de la educación, que reconozca los intereses políticos y su papel en la transformación de los mismos, logrando que comprenda a los sectores populares como sujetos de su propia emancipación.(Carrillo, 2011)

Alfonso Torres (2011) en su texto Educación Popular señala que el método dado desde la educación popular fue utilizado en múltiples casos, y aun en la actualidad, por pensadores, dirigentes políticos, donde su única intención fue colocar la educación al servicio de las clases populares (los oprimidos), esto de acuerdo a que la educación es herramienta de emancipación pero precisamente son los sectores populares los que no tienen acceso a ella. Su principal finalidad debe apuntar a conocer críticamente la realidad, comprometerse con la utopía de transformarla, formarse como sujetos de dicho cambio y principalmente ser actores y defensores del diálogo.

*“Las experiencias y reflexiones del profesor de Historia y Filosofía de la Universidad de Recife, Paulo Freire, se constituyen en la primera propuesta pedagógica reconocida de Educación Popular. Este educador brasileño, desde la experiencia de los Círculos de Cultura, critica al extensionismo y a los métodos tradicionales de educación de adultos como pedagogías “bancarias” o “domesticadoras”. Al mismo tiempo, propone un método de alfabetización que denomina **concientizador**, el cual, a la vez que posibilita que los adultos aprendan a leer y escribir, contribuye a que éstos tomen conciencia de su propia realidad, estableciendo un puente entre sus propias vivencias y el lenguaje escrito.”*

(Carrillo, 2011, pág. 33)

De esta manera se propone esta perspectiva de educación en el contexto carcelario como ejercicio de libertad, que conecte intramuros al interno con su realidad, tanto la que tuvo en la vida civil como a la que pertenece ahora. Pues como plantea Brito (2008), el objetivo de la Educación Popular radica en problematizar las experiencias a partir de una educación dispuesta al cambio y la transformación de la sociedad.

Mientras que la educación tradicional busca, enseñar los contenidos, ocultando la razón de los problemas sociales, adaptando a las personas a la cotidianidad y en continuo silencio; el proceso de aprendizaje popular debe velar por evidenciar y debatir la razón de ser de aquellos problemas, fomentando la mirada crítica para que entiendan el mundo como un proceso en construcción, que puede ser cambiado, transformado, reinventado. (Carrillo, 2011).

Así como Freire consideraba la Educación popular como una práctica pedagógica para los nuevos contextos que se presentan en Latinoamérica, este trabajo buscó ejercerla para el contexto puntual carcelario haciendo uso de los principios que la caracterizan y que llevan al cuestionamiento del sistema establecido y la búsqueda del cambio a uno más justo y equitativo, esos principios fueron entre otros la concientización, la pedagogía del oprimido, la intencionalidad transformadora, la cultura y los procesos de autoafirmación. Siendo un modelo pedagógico que orienta hacia la liberación, partiendo del pensamiento crítico y la problematización de la realidad. (Brito, 2008)

Lo que se consideró primordial para seleccionar esta orientación pedagógica, fue que la pedagogía Freiriana requiere hacer al oprimido consciente, pero luego de ello, le exige posicionarse en las problemáticas que logró cuestionar, y de ser posible realizar todas las acciones necesarias que le liberen y liberen a todos los demás oprimidos. Lo que se consideró transversal en la construcción de una nueva identidad para aquellas personas privadas de la libertad, que con posterioridad tendrán un posicionamiento frente al mundo que habitan.

### **2.2.1. Planteamiento Pedagógico de la Maya Curricular.**

En los últimos tiempos son varios los pedagogos que señalan la necesidad de relacionar las realidades de los individuos con los procesos educativos, la consideración de la educación como herramienta de poder se ha generalizado y a partir de allí se fundamentan las nuevas perspectivas pedagógicas. (Dussan, 2004). Carrillo (2011) señala la importancia de que el proceso educativo se preocupe más por el ejercicio práctico que por los aprendizajes teóricos, es decir, lo más valioso de la práctica pedagógica son los conocimientos que el estudiante descubre a la par del proceso y no lo que se le indica aprender.

Es por ello que la propuesta pedagógica se planteó desde ejes que promovieran la participación de las mujeres la mayor parte del tiempo, organizándose así: en primer lugar se generó el planteamiento de la temática determinada, en segundo lugar se buscaba desde la experiencia vivida de cada mujer la explicación de las principales causas y consecuencias, ello a partir de distintas estrategias didácticas que se señalaran en el siguiente apartado, posteriormente se realizaba el debate de las distintas posturas, para finalizar con las reflexiones generales y las medidas que individual o colectivamente se puede tomar para minimizarlas. (Dussan, 2004)

Se tuvo distintas sesiones que se plantearon de esta manera y cabe señalar que los resultados variaron en distintas ocasiones, sin embargo, la colonización desde sus tres perspectivas se hizo presente en todo momento, como en la sesión número 2 cuando se comentaba sobre el descubrimiento de américa y las mujeres consideraban que el español siempre se había hablado en Colombia incluso antes de la invasión española, y no coincidían con la llegada del catolicismo aunque todas manifestaron que en Colombia la iglesia católica llevaba al menos 2000 años, o como en la sesión número 6 cuando se comentaban los distintos aportes científicos que se ha realizado desde Asia, África o América, donde señalaban que aunque los tres continentes tuvieran grandes

ciudades en la actualidad todo se lo debían a los españoles, entendiendo que España había invadido todo el mundo.

Pero es allí donde la reflexión de la experiencia permitió a varias de ellas relacionar la colonización ideológica de la que eran inconscientes hasta ese momento, entender que pertenecen a un pueblo al que su identidad se le ha negado, una de ellas con la duda mientras hablaba expresó *“Yo si tenía la duda de ¿porque los indígenas no hablaban español?”* (Debate, Sesión 2, 2019) y otra indicó *“Si había escuchado que la imprenta no se la invento Gutenberg, sino que era invento chino, pero pensé que lo decían porque sí”* (Debate, Sesión 6, 2019) A pesar de que las dinámicas internas de la penitenciaria no permitieron el desarrollo de la propuesta en su totalidad, es importante señalar que para las últimas sesiones realizadas las mujeres se planteaban distintas formas de evadir la colonialidad que se ha impuesto, por ejemplo, en la clase número en la que el tema era Machismo, Racismo y persecución religiosa, ellas comentaban que el chisme es algo común del desocupado y no propiamente de la mujer, pero como entre las mismas mujeres se tratan mal difícilmente lograran que los hombres las respeten, a lo que una comento:

*“A nosotras nos hacen pelear porque no hay nada mejor que una mujer ayudando a otra, y creo que de eso nos falta mucho, pero si nos prometiéramos comenzar a tener esa personalidad, la de preferir el bienestar de mi amiga que la aceptación de un hombre, este mundo sería distinto para todas nosotras”* (Debate, Sesión, 2019)

Desde esta perspectiva se hace necesario reflexionar que la educación popular implica una tarea de liberación, de formación de personas libres, la cual poco a poco se desarrollaba a lo largo de cada sesión y ello se logró debido a las secuencias que se fundamentaron en los principios de esta pedagogía, los cuales buscan principalmente la concientización, con la cual se problematiza para posteriormente determinar las soluciones más coherentes.

### **2.2.2. Estrategias Didácticas para Descolonizar desde la Educación Popular.**

A continuación, se definen 5 estrategias en educación popular que potencian la experiencia de educación en adultos, ya que según los principios de esta pedagogía se vuelve importante para el proceso educativo que se busque más que la lectura y la escritura, y que realmente se proponga la enseñanza crítica que involucre al que aprende, las estrategias seleccionadas comprenden: Escuchar, Narrar, Dibujar, Dialogar, Debatir, Reflexión crítica.

**Escuchar:** A pesar que la educación popular requiere de la construcción del conocimiento por parte del estudiante, el escucha no es un punto aparte para el pedagogo popular, por ello, se necesitó de ella para llevar la orientación de las diferentes temáticas e intenciones de las clases, señala Pérez (2008), que el escucha se entiende como el proceso en el que el oyente recibe de forma activa y constructiva el mensaje oral. El aporte más importante de la escucha a la Educación popular radica en su feed back, característico porque de manera inmediata se pueden invertir los papeles del que habla y el que escucha, siendo un constante dialogo de aprendizaje.

**Narrar:** El objetivo principal de esta estrategia es partir de una experiencia concreta, las opiniones los sentimientos y las creencias de las mujeres. Su aporte al desarrollo de la propuesta pedagógica parte de que es una técnica que invita al dialogo, donde mientras participan, reflexionan. Para esta estrategia se exige tener posturas ante situaciones sociales, que planteen la justicia y la equidad como posibilidad de cambio, concientizando a partir de la problematización de la realidad. (Cooperativa Educativa , 2010)

La narración además de llevar una historia a quienes se encuentren escuchando permite el desarrollo de una sistematización mental, pues como indica Balduzzi (2017) contar una historia requiere organizar los sucesos, dar orden y forma a la información, para que el receptor reciba el mensaje de la manera más exacta, mientras el emisor replantea las decisiones y acciones tomadas.

**Dibujar:** Los dibujos de una manera similar a la narración, cuentan una historia, y es que además de ser una actividad relajante que se encuentra demostrado a muchos de nosotros nos gusta realizar, aunque lo dejamos de hacer hace años, el dibujo permite acceder a esas historias de las que no se quiere hablar. A veces, es a través del dibujo que muchas personas pueden exponer sus situaciones y circunstancias sin sentirse invadidos por los sentimientos, por ello se consideró importante para el desarrollo de esta propuesta, principalmente por el contexto en el que se aplicó, y seguido del silenciamiento adquirido en los procesos de colonización que algunas tienen tan interiorizados que no llegaron a contar su historia de otra manera.

**Dialogar:** Como indica Ibarra (2013), dialogar significa participar en una comunicación producida entre un grupo determinado de personas, el dialogo tiene como resultado la producción de conocimientos nuevos que se construyen colectivamente, permite en primer lugar la comprensión de la realidad, en segundo lugar, cuando se logra abordar un dialogo critico que busque soluciones concretas a problemáticas colectivas, materializa la posibilidad del cambio.

**Debatir:** Se plantea esta estrategia para brindar la posibilidad de contraste entre la práctica y la teoría, que además buscan motivar a la curiosidad y la reflexión, ya que como lo definen Vásquez, Pleguezuelos, & Mora, (2017) el debate materializa el aprendizaje activo, al potenciar el desarrollo del pensamiento crítico, a partir del trabajo colaborativo y la defensa de los propios puntos de vista, pues a diferencia de una clase magistral donde el estudiante simplemente escucha, el debate requiere la adquisición de las bases mínimas para mantenerse en la discusión, logrando en cada ocasión argumentos más profundos y análisis más complejos.

**Reflexión Crítica:** Esta es la estrategia final que se intentó realizar de manera transversal durante el desarrollo de la propuesta, y se trataba puntualmente del resultado que se obtuvo luego de la aplicación de las demás estrategias, pues se buscaba que a partir de las distintas actividades las

mujeres fueran conscientes de la sociedad a la que pertenecen, y posteriormente la reflexión les obligara a posicionarse críticamente, analizando y cuestionando las distintas estructuras de poder, teniendo como resultado la deconstrucción de los discursos impuestos por los grupos dominantes. (Cooperativa Educativa, 2010)

Es necesario señalar que aunque las estrategias se repitieron durante las distintas clases, los resultados en ningún caso fueron los mismos, cuando escuchar fue productivo el diálogo se tornaba con dificultad, cuando se tenía la disposición de dibujar, difícilmente se posibilitaba el debate, pero siempre las mujeres resaltaron la importancia de cada estrategia, inclusive señalaban que fuera de educativas era difícil aplicar alguna de ellas, *“en la cultura colombiana en general, y sobre todo aquí adentro nadie habla y el que quiere hablar, nadie lo quiere escuchar, así que bacana que aquí al menos se muestre ese interés”* (Conversación Personal, Estudiante CLEI IV, 2019)

### **2.3. La Necesidad de una Propuesta Curricular.**

Como se señala en el primer capítulo de este documento, se encontró la permanente relación de la colonialidad experimentada por las mujeres en sus actos delictivos y la carencia de herramientas pedagógicas, didácticas y metodológicas como algunas de las preocupaciones a la hora de garantizar la educación como un derecho a partir del desarrollo de las distintas clases, por ello se propone una herramienta curricular que será un aporte a las necesidades académicas del lugar, propuesta desde la decolonialidad como solución a la problemática establecida. Este es un currículo que guía al docente en la enseñanza de las Ciencias Sociales en un contexto educativo de adultos que vincula los conocimientos y les permite a las personas privadas de la libertad el reconocimiento de su realidad inmediata, sus condiciones materiales de existencia y la reflexión para comprender que como sujeto activo cuenta con la capacidad de modificarla.

Es de esta manera que se realiza una propuesta pedagógica crítica que además de cumplir con los requisitos básicos se piense el propósito de la educación en adultos con la característica transversal de deconstruir los discursos que han mantenido a las mujeres en el silencio y la vulnerabilidad, donde se fortalezcan los lazos sociales que la familia o el colegio no lograron consolidar y que fundamenten en las personas privadas de la libertad la necesidad de reconocerse a sí mismas, la importancia de cultivarse como ser humano a pesar de la realidad en la que cada una creció, ya que después de reconocerse de forma individual será de gran ayuda a la sociedad a la que pertenece.

La herramienta se pensó esperando que la fundamentación teórica y la pedagógica se evidenciaran a lo largo de cada clase, permitiendo la comprensión de nuevos significados, relacionándolos con la experiencia vivida desde las expresiones escritas o artísticas, con distintas formas de debatir que llevaran a las conclusiones

### **2.3.1. Diseño curricular: Las Ciencias Sociales aplicadas desde la Decolonialidad.**

La siguiente propuesta curricular es una herramienta educativa que se alimentó a partir de las necesidades observadas en cada periodo de la práctica pedagógica. Su aplicación buscó transformar la manera como son enseñadas las ciencias sociales, dejando de lado la enseñanza de discursos colonizadores con mensajes que justifican la segregación y la marginación, para enfocarse en un modelo de nueva historia desde el giro decolonial en la que el principal participante es el oprimido a partir de un modelo pedagógico que desde la educación popular, busque el empoderamiento y la transformación de las distintas realidades que impidieron el reconocimiento de estas personas como miembros de la sociedad y principalmente merecedores de derechos.

Esta propuesta curricular tiene como eje temático transversal la *Decolonialidad* como una propuesta crítica para el contexto carcelario, al promover el análisis, la comprensión y el reconocimiento del lugar que cada uno ocupa en la sociedad, permitiéndole a quien aprende

reconocerse como sujeto que construye comunidad, y por lo tanto con la capacidad para transformarla, generando de esta manera, procesos de enseñanza y aprendizaje de manera bidireccional, motivando momentos de reflexión en los cuales se construya el conocimiento de manera integrada y significativa.

La propuesta se diseñó para ser aplicada en el CLEI IV de la educación por ciclos del reclusorio de mujeres Cárcel El Buen Pastor, en la ciudad de Bogotá, sin embargo, se considera que puede ser utilizada en educación formal para los grados de octavo-noveno y en educación informal a la población que interese en general, en la medida que no se construye exclusivamente como herramienta de pedagógica para el contexto carcelario, sino que, por su contenido reivindicador de género, etnias y culturas en general, invita a quien la utilice a que principalmente considere la estructura colonial de la sociedad actual que legitima la segregación y la exclusión; y le empuja a conocer, participar en la creación y fortalecer los procesos sociales que se piensan la construcción del bienestar desde la necesidad de cada sector.

La información que contiene la propuesta se toma de las exigencias desde los lineamientos básicos de educación en Ciencias Sociales y los Estándares básicos para los grados Octavo y Noveno de la educación formal, y fueron complementados con los principales postulados decoloniales que exponen la importancia de replantear la forma como están siendo enseñadas la Historia y la Geografía.

La propuesta está conformada de la siguiente manera:

<b>ITEM</b>	<b>PROPOSITO</b>
Énfasis:	Es la perspectiva colonial que se pretende abordar a profundidad.
Sesión:	Es el orden de las clases que se destinan a cada tema.
Núcleos:	Es la base epistemológica que guía el desarrollo de la clase.
Intencionalidad:	Es el propósito de enseñanza de determinada temática.
Temas:	Es el contenido a trabajar durante las distintas sesiones.
Actividades:	Es el desarrollo con el que se propone implementar las temáticas.
Evaluación:	Son los logros alcanzados a través del desarrollo de la propuesta.

Esta propuesta curricular se encuentra presupuestada para ser desarrollada así:

<b>Énfasis</b>	<b>Sesión</b>	<b>Núcleo:</b>	<b>Intencionalidad:</b>	<b>Tema:</b>	<b>Evaluación:</b>
<i>Colonialidad Del Poder</i>	1	<i>Formación de herramientas y actitudes para aprender.</i>	Definición colectiva de la propuesta de formación.	Se propone abrir la propuesta a partir del periodo denominado la Modernidad y el surgimiento de las Ciencias Sociales.	Reflexionar de forma crítica el origen de las ciencias Sociales y su capacidad de transformación de la sociedad.

	2	<i>La configuración de una nueva identidad.</i>	Experiencia con significado.	Descubrimiento de América	Plantear condiciones sociales, políticas y económicas que permiten la colonización.
	3	<i>Formación política: la comprensión de la realidad local.</i>	Experiencia con relevancia colectiva.	Renacimiento y Humanismo.	Problematizo las características más importantes de la interdisciplinariedad para construir nuestra propia historia.
<i>Colonialidad Del Saber</i>	4	<i>Formación cultural: la comprensión de la realidad mundial.</i>	Considero la alteridad como objeto de estudio necesario en la aplicación de las ciencias sociales.	Culturas Precolombinas.	Se posiciona desde la alteridad en el legado de culturas existentes antes de la colonización europea.
	5	<i>Formación social: la comprensión de las jerarquías de poder.</i>	Reflexionar sobre los roles estigmatizados por la colonización europea. (Género, Raza, Religión)	Machismo, Racismo, y persecución religiosa.	Cuestiona las estructuras de poder y su aporte a la continuidad del colonialismo.
	6	<i>La construcción de lo educativo y lo pedagógico.</i>	Reflexiono parte del pensamiento eurocéntrico actual y el olvido de otras Culturas y sus aportes científicos.	Aportes científicos y culturales desde Asia, África y América.	Reconstruyo descubrimientos y aportes científicos de otras culturas.

<i>Colonialidad Del Ser</i>	7	<i>Formación de herramientas para seguir aprendiendo.</i>	Analizo la forma de hacer la Historia oficial como un instrumento para minimizar el rol de los oprimidos.	Estudios Culturales.	Investigo sobre otros actores como fundamentales en la construcción de procesos culturales, aunque no se han incluido en la historia oficial.
	8	<i>Inclusión del Excluido en la Historia</i>	Cuestiono lo universal como una pretensión europea que niega la existencia de las minorías.	Subalternidad.	Debato sobre las nuevas corrientes históricas como un avance social para dignificar la existencia de distintas comunidades.
	9	<i>La apuesta política</i>	Reformulo los procesos políticos internos de países latinoamericanos, y sus diferencias con las teorías europeas.	Revoluciones Latinoamericanas (Frente Unido, Sandinista, Zapatista, Bolivariana, cubana)	Postulo alternativas a la teoría política europea y comparo la situación latinoamericana.
<i>Decolonialidad</i>	10	<i>Una reflexión individual</i>	Planteo prácticas cotidianas que pueden evitar la reproducción del colonialismo y la mejor manera de minimizarlas.	Reflexión final	Formulo posibles soluciones a prácticas coloniales identificadas en mi cotidianidad.

### **CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN DE MUJERES, UNA EXPERIENCIA DE ENCUENTRO.**

El documento actual contiene las experiencias de un proceso que fue realizado a lo largo de dos años, que se pensó y se reconstruyó en múltiples ocasiones. Fue un proyecto que se pensó desde el marco investigativo nacional e internacional, que al aterrizar en el contexto tuvo que adaptarse a las particularidades del contexto y que posteriormente tuvo que reinventarse en las necesidades de la población, que necesito cuestionar el sistema establecido y se pensó distintas maneras de hacerlo mejor por quienes allí habitan. Por ello el proyecto se describe a partir de distintas facetas, las cuales en resumen fueron de gran impacto para todas las personas que de alguna manera estuvimos involucradas y que se busca presentar sus resultados más significativos a continuación.

El análisis del proceso educativo y la práctica pedagógica que se llevó a cabo tiene en cuenta dos categorías transversales, reformuladas en infinitas ocasiones a lo largo del proyecto y que se presentaron con las mujeres en contexto de encierro. Las categorías seleccionadas son la delimitación que se tuvo durante la implementación de la propuesta, enmarcadas así: La decolonialidad, como perspectiva teórica que fue fundamental para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto al permitir a las internas el reconocimiento personal, como sujetos activos en la construcción de comunidad, reconociéndose desde la diferencia y fomentado procesos de tolerancia en las diferencias que se presentan a diario y que no nos permiten solidificarnos como unidad. A su vez se ubica la educación popular como la metodología pertinente para consolidar la intensión educativa, al ser considerado una ruta de emancipación al forjar en las internas el pensamiento crítico desde su realidad inmediata y la comprensión de su posición en la estructura social, como oprimidas, permitiendo con este modelo que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea funcional y efectivo para llegar a la construcción de una sociedad más justa.

La decolonialidad fue de interés político activo en este proyecto desde su inicio, a través de ella se logra comprender las problemáticas que aquejan el sistema penitenciario. Principalmente siendo la cárcel una institución de colonización, es de esperar que replique prácticas que perpetúen la estructura colonial, sin embargo, como se planteó desde un principio se espera que la cárcel cambie su función represiva, por la educación y su función emancipadora, se entiende que será un proceso paulatino, pero se espera que en algún momento suceda. Entonces, la deuda política y social que tiene la decolonialidad es amplia en los sectores marginados, pues es a partir de ella que se tomará conciencia de la situación social en Colombia y será de gran ayuda como herramienta liberadora. Es por ello que fue entendida como eje fundamental en la construcción de esta unidad pedagógica y su análisis se propuso a lo largo de 10 sesiones en las cuales se pretendía no solo llevar a las internas a su auto reconocimiento sino aportarles en la consolidación de una autoestima fundada en la comprensión de la propia existencia, que fundamentado con las diferentes estrategias pedagógicas se planteó cada sesión con un objetivo que materializaría las intenciones educativas. Es de esta manera como se soporta la concientización de los oprimidos como el objetivo principal de este ejercicio, que además de alimentarse de una práctica pedagógica que, estoy segura marco la ruta personal cada mujer que participo en ella, se alimentó desde cada obstáculo, impedimento y escenario en los que se tuvo de que desarrollar.

Precisamente son los diarios de campo, la observación, las entrevistas y los talleres, la fuente de información en la argumentación y reconstrucción de la experiencia educativa, que busca analizar la trayectoria desde el planteamiento teórico, pedagógico y metodológico que soportan este proyecto y que se organizaron a partir de tres postulados para presentar con mayor orden la información.

### **3.1. Las Mujeres y la Problemática.**

¿Cómo concientizar a una población marginada?, esta se convirtió en una pregunta permanente a lo largo de la práctica pedagógica, ya que la población con la que se realizó el ejercicio se encontraba sumergida en todas las dimensiones de colonización posible, habitando una institución colonizadora como lo es la cárcel, estando en constante opresión por los trabajadores del estado, excluidas desde siempre por el género que representan, marginadas intramuros y en la vida civil por su clase social, e inclusive excluidas por diferentes características físicas de las cuales difícilmente pudieran tener solución, entre otras, que a pesar de ser (para la mayoría) la causa por la que se encontraban allí, tenían extremadamente interiorizada al punto que no la cuestionaban y hasta la justificaban.

Por ello la primera medida que se tomó para la realización del proyecto, fue analizar la estructura y sus partes, donde un balance documental brindara las bases teóricas del marco del desarrollo interno, que a través de la observación de la configuración del contexto revelara las necesidades de mayor urgencia. Como el principal interés se encuentra orientado a la educación como alternativa a la represión se analizaron las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por parte de las monitoras en cuanto a la enseñanza de las Ciencias Sociales y el desenvolvimiento de las internas en cuanto a estos ejercicios.

Lo primero que se evidencia, es que el contexto carcelario presenta múltiples falencias de estructura y de administración que intensifican los conflictos y la convivencia, lo interesante es que las falencias que presenta el lugar se encuentran directamente relacionadas con los discursos de opresión y exclusión de la sociedad capitalista y patriarcal actual; pues si bien se reconoce que no se han realizado las adecuaciones suficientes para el correcto funcionamiento de la penitenciaria, es evidente que el abandono a esta población se debe a que el grueso de las personas

que se encuentran allí, pertenecen a los sectores más bajos de la sociedad, además como mujeres tienen garantizados cursos de tejido y peluquería pero es mínimo el esfuerzo por brindar una educación crítica que revele las condiciones del sistema económico actual y que han determinado el futuro de cada una de estas mujeres. (Observación Personal, 2019)

Lo segundo que se evidencia, es que los intentos por desarrollar la educación formal manejan un modelo educativo de conductismo como método de enseñanza de todas las materias que brindan, puntualmente para el caso de octavo noveno la profesora de ciencias sociales, quien es bacterióloga de profesión, deja guías y talleres tomados de libros desactualizados para el desarrollo de las mismas. También se encontró algunos textos emitidos por el INPEC para el tratamiento de *la mentalidad de las internas* los cuales no tienen objetivos claros, y lejos de sugerir cambios positivos en las mujeres las invitan a la auto-condena por no haber sabido valorar la libertad que tuvieron en su momento.

Se observa que durante las clases que no tuvieron talleres se desarrollaron dictados de cuentos y mitología que de alguna manera narraban la historia de la humanidad y la geografía del planeta. Es decir, durante el periodo de observación, las clases que se realizaron se desarrollaban de la misma manera en todos los casos, y la falta de interés de las internas se hacía notar a partir de sus charlas entre grupos, o buscando formas de alejarse del CLEI.

En tercer lugar, se analiza que las relaciones internas y las dinámicas de la penitenciaria mantienen a las mujeres en una constante disputa, en donde se requiere mantener una posición dominante de manera permanente, en la lucha por los recursos y los distintos intereses personales. Por ello las mujeres no concentran su atención en el aspecto educativo, y nuevamente interiorizan que éste debe pasar a un segundo plano: *“Profe yo no tengo lápiz, ni esfero, ni marcador, porque una*

*pintica con la que tenía una deuda me quito hasta la cobija, y se me llevo todo”* (Comentario en Clase, CLEI IV 2019)

Finalmente, se entiende que las practicas coloniales que ocurren en la vida en libertad son las mismas que ocurren durante un periodo carcelario; discriminación, violación de derechos, exclusión; lo interesante allí es que en lugar de ser un lugar que establezca condiciones óptimas de vida, en busca de la consolidación de nuevas ciudadanías que al momento de quedar en libertad contribuyan a la construcción de una sociedad mejor, es una institución que intensifica las brechas de la desigualdad, privilegiando a algunas gracias al dinero o a los contactos que cada una maneja para que opriman a sus compañeras y de esta manera la educación sigue sin ser tomada en cuenta como una herramienta de primera necesidad.

Las tres perspectivas coloniales se pueden evidenciar en este contexto, pues si bien la administración es la que determina lo que debe ser prioridad para las internas, esas prioridades siguen orientadas a la ley del orden y el castigo, con excepción para unas cuentas; fortaleciendo las falencias estructurales de la institución y la sociedad, pues como señalábamos la cárcel es una institución que perpetua la colonialidad del poder, en cuanto a la colonialidad del saber y del ser, su funcionalidad se encuentra implícita, en la continua negación de la diferencia, en el permanente silenciamiento y en la constante represión a aquellas que no se adaptan y exigen el cumplimiento de sus derechos en general.

Esta problemática educativa sumada a las evidencias del colonialismo en las prácticas de las internas fueron la motivación, y el objetivo que oriento el proyecto, pues surgió la duda sobre la efectividad de que la enseñanza de la decolonialidad permita a poblaciones marginadas reconocerse como sujetos activos de la sociedad y transformadores de su realidad, planteándose si la enseñanza de las Ciencias Sociales se puede considerar como una herramienta para transformar

la realidad de las mujeres y de ser así, entender de qué manera se pueden generar procesos decoloniales desde instituciones colonizadoras como la escuela o la cárcel.

### **3.2. La Trayectoria como ruta de aprendizaje.**

Como se señaló en páginas anteriores las primeras visitas al reclusorio fueron de ayuda para el análisis y la comprensión del contexto y las necesidades de la penitenciaría, poco a poco se dieron avances sobre la propuesta donde finalmente el desarrollo de las actividades se implementó en el siguiente orden.

La propuesta fue pensada a través de 5 estrategias las cuales incluía escuchar, narrar, dibujar, dialogar, debatir y reflexionar críticamente, estas estrategias se desarrollaron durante la mayor parte de la propuesta, sin embargo, en la medida en que los grupos cambiaban constantemente, las internas difícilmente tenían continuidad con el proceso y se hacía entonces necesario re formular los conceptos que se estaban enseñando, los propósitos, los temas generadores y los contenidos que se iban a trabajar. Las primeras clases demuestran que en cuanto a las Ciencias Sociales, las mujeres tienen claros muchos de los conceptos que se trabajan en clase como historia y ciencias sociales, algunas de ellas conocen su función y el área que estudian, pero les representa gran dificultad conectarlos con escenarios específicos de la realidad, y principalmente comprender para que pueden servir en sus propias vidas.

Esto se torna importante, ya que el método de concientización que se tomó desde la Educación popular, principalmente desde la narración de experiencias, permitió a las mujeres comprender que cada una tiene una historia, y a su vez entre todos construimos una historia colectiva, y que precisamente a través de ella se puede conocer las decisiones que las llevaron a donde se

encuentran en el presente, y que es a partir de ella misma que pueden permitirse el cambio de rumbo de sus vidas.

Para las clases siguientes se propuso partir de algunas experiencias con significado individual y otras con relevancia comunitaria, en este sentido se motivó al dialogo de saberes colectivos que resaltaron la experiencia de aquellas que en algún momento participaron de procesos educativos, además de destacar las opiniones en general sobre estos sucesos. La sesión que planteaba *el descubrimiento América* como un suceso con relevancia colectiva, aunque fue un tema difícil de tratar, y de gran desconocimiento por parte de las mujeres, muchas de ellas reconocieron al final que sin este proceso histórico américa no sería católica lo cual las doto de sentimientos y algunas cuantas por otra parte defendían sus creencias a pesar de reconocer la marca colonial que Europa trajo a nuestro territorio. Este proceso fue evidencia del dialogo, donde las personas que participaban a su vez reflexionaban sobre sus decisiones personales.

Avanzando con el proceso, en un momento de reflexión crítica, fue interesante notar que las mujeres que habían estado presentes durante las sesiones realizadas, comprendían claramente la falla en el discurso del progreso que continuamente nos afecta como nación por la posición que nuestro país ocupa en los intereses internacionales, sin embargo, con aquellas que apenas se articulaban a la propuesta, estaban dispersas sin mayor interés durante las sesiones, lo que permite resaltar la importancia de que el proceso educativo en la cárcel sea continuo y de calidad.

Estas sesiones fueron agradables en la medida que las mujeres comenzaron a generar preguntas sobre su rol y la obligatoriedad de la feminidad en la mujer, como respuesta a la opresión interiorizada que tuvieron por años y algunas por décadas, teniendo como resultado la deconstrucción de los discursos impuestos por los grupos dominantes.

*“Yo nunca pensé que la ropa fuera algo tan importante para uno, pero ahora que lo pienso después de lo que hablamos en la clase, creo que a cada quien deben dejarlo vestir como mejor le parezca y no juzgarlo por eso, porque es que la ropa es como es uno, y así yo sea mujer no me gustan las faldas, y no me las voy a poner porque los hombres dicen que así se debe vestir una dama (risas), me acuerdo que cuando yo estudiaba a los indígenas les pedían que se cortaran el cabello para dejarlos estudiar, y muchos preferían no volver que cortarse el pelo y pues uno dice, ¿Por qué no se lo cortan?, pero ahora creo que entiendo porque”* (Comentario en Clase, CLEI IV, 2019)

A la mitad del desarrollo de la propuesta se implementó la estrategia que propone la profundización de la temática, para la implementación de estas clases se solicitaba a las internas que realizaran distintos proyectos desde sus propios conocimientos los cuales implicaban dibujar, narrar y exponer información sobre los distintos grupos marginados de la sociedad, genero, etnias y religiones. Este fue un momento de reconstrucción del conocimiento que concretó la practica con la teoría, que además motivo la investigación y la reflexión de lo conocido. Es importante señalar que algunas de ellas manifestaron sentimientos de superioridad con respecto a las comunidades de las que se debatía en las clases, lo cual sirvió posteriormente en el análisis de la consolidación de las jerarquías de poder, que mantienen la colonialidad mundial.

Durante las últimas sesiones se aplicó la estrategia pedagógica que buscaba materializar lo aprendido para transformar la realidad, cabe señalar que estas últimas sesiones tuvieron distintas complicaciones pues las clases solo se desarrollaban durante media hora y no se podía avanzar en los temas, además los grupos cambiaron de forma abrupta y muchas de las internas no se encontraban al tanto con lo que se venía trabajando, algunas actividades propuestas desde la

pintura y el dibujo tuvieron que ser reemplazadas por el dialogo y el debate por la falta de tiempo y espacios.

### **3.3. Aciertos y desaciertos.**

Si bien al momento de ingresar al centro penitenciario y tener los primeros contactos con el CLEI IV se evidencio la existencia y aprobación de muchos de los discursos de colonización que se encuentran en nuestra sociedad, y escepticismo por parte de algunas estudiantes con respecto al programa que se proponía, con el pasar de las sesiones las internas comenzaban a manifestar encontrarse inconformes con la postura individualista que promueven los medios de comunicación, que es uno de los problemas principales del país, porque *“el que no sale de la casa se cree todo lo que le dicen los noticieros”* (Comentario en Clase, CLEI IV,2019 )

Además, insistían constantemente en la necesidad de transformar la estructura de poder dominante, pues reconocieron que la economía nacional atraviesa una crisis innecesaria por adoptar medidas impuestas por estados unidos, principalmente indicaron que ser mujeres no debe ser motivo de vergüenza y que hemos hecho mal durante mucho tiempo al ser rivales en lugar de considerar la realidad de la otra, que finalmente para todas ha sido la misma, como víctimas de la colonialidad europea. La práctica y la acción en grupo son el resultado de esta estrategia, que, aunque el contexto genera dificultades para materializarlas al menos las internas expresaron el interés que les suscita el tema.

Quedo en el tintero, la secuencia que hace referencia a la evaluación, pues no se pudo desarrollar de forma explícita ya que se esperaba realizar una galería donde se realizara la exposición de los talleres realizados en las clases, pero las internas que los habían realizado ya no se encontraban presentes, además no se pudo concretar el espacio con el escenario de educativas, sin embargo,

puedo señalar que la evaluación del proceso en general, que se realizó a través de la observación en los diferentes momentos, donde se esperaba evidenciar los logros y las debilidades de lo que se estaba llevando a cabo, fue un proceso educativo exitoso, pues de forma indirecta en distintas ocasiones se contrastaron los resultados con la situación inicial de cada una, se observó el avance del proceso vivido que culminó con algunas gratas conversaciones sobre las posibles soluciones a las infinitas problemáticas que les pertenecen, como mujeres, como presas, como ciudadanas.

## **CONCLUSIONES.**

Desde la pedagogía y la enseñanza de las Ciencias Sociales se reconoce que este proyecto resalta la decolonialidad y la Educación popular como un enclave en el re-planteamiento de los discursos de poder que aquejan a nuestra sociedad, por ello, se hace fundamental empoderar a los marginados de la sociedad en cuanto a estos conocimientos, pues son ellos quienes requieren comprender su contexto y plantearse futuros alternativos. La educación en esta medida debe ser entendida como una necesidad básica y primordial a la condición humana que no se encuentre orientada a intereses políticos o económicos, sino que vele por llegar de la mejor manera a aquellos que la necesitan para mejorar sus condiciones de existencia.

El principal aporte de este trabajo se encuentra durante en la construcción de una propuesta curricular que desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, permitiera a las mujeres evidenciar soluciones posibles a los problemas que se hicieron visibles y que en distintos momentos manifestaron, reconociendo distintas falencias tanto del sistema penitenciario y el educativo e invitando a una reconstrucción colectiva de la realidad que viven las personas privadas de la libertad. A pesar de que no se logró culminar la aplicación de la propuesta durante la implementación y parte de la sistematización dan cuenta de la necesidad del cambio de una

propuesta educativa para adultos, que se apropie del sujeto a quien está orientado el proceso de enseñanza, partiendo de su contexto y sus necesidades inmediatas, ya que se demuestra que el uso de la educación tradicional, la memorización de datos y conceptos, no generó procesos de resocialización, ni cuestionamiento de las razones que llevan a las mujeres a estos escenarios, es decir, la educación que se imparta a un adulto en contexto de encierro, debe orientarse a que cada experiencia pedagógica sea un momento de duda y reconstrucción de los conocimientos que perpetúan las estructuras de poder y que han sido interiorizados como naturales.

La realización de este ejercicio desde las ciencias sociales con la población de mujeres en contexto de encierro, en un inicio no fue de interés, en la medida que consideraba como un área que se trataba de memorizar fechas y realizar mapas, entonces la aplicación desde la educación popular como un método que involucraba sus experiencias y opiniones, y que tenía como punto de partida las problemáticas de vida de cada una, para luego conectarlo con la colonialidad como un problema de orden social que perpetúa la desigualdad, y naturaliza la violencia hizo posible la conexión de lo que se aprende con lo que se ha vivido, invitando a la meditación de la manera como ha sido entendido el propósito de nuestras vidas.

Se hace evidente la necesidad de un proceso educativo que problematice los temas de orden mundial con los contextos individuales, que se conecte la lógica de la penitenciaria con la intencionalidad de la escuela y principalmente que se busque desde la academia un aprendizaje de formación colectiva. Esta parte se hizo posible desde las dimensiones de la colonialidad del poder, del ser y del saber, desde los cuales se trabajaron los temas como Discriminación, Pobreza, Machismo, Racismo entre otros. Los cuales explicaban problemáticas internacionales que aquejaban a su vez la vida de las internas tanto en libertad como en el contexto carcelario y que

luego de permitir la comprensión de estas lógicas, promovía las herramientas y los espacios para plantearse soluciones.

Si bien el contexto carcelario comienza a poner su mirada en las distintas fabricas como rebaja de pena para los reclusos, garantizando a multinacionales manos de obra barata, el papel de la educación y de los educadores populares es no dejar de lado este escenario educativo, que se ha llenado de personas pertenecientes a un sector específico de la sociedad y que se orienta al parecer a ser cada vez más riguroso y celoso con sus procesos internos. Por ello es necesario que la educación en los contextos de encierro promueva el liderazgo, que enseñe a los y las internas a no tener miedo, a hablar y manifestarse ante las injusticias de un sistema que los crea y luego los excluye, la educación necesita actualizarse al mismo ritmo de la sociedad.

El estado puede contribuir con este proceso si se permite la construcción de políticas que vinculen obligatoriamente la escuela y la penitenciaria, y contribuya al desarrollo de los mecanismos faltantes en un correcto posicionamiento educativo intramuros, porque estos nuevos contextos implican retos para docentes, administrativos y entes en general.

Cabe señalar que las expectativas que se tenían del escenario y la población antes de iniciar el proceso de caracterización cambiaron desde el primer momento en el que se tuvo acceso al proceso, por lo tanto, el presente trabajo es el resultado de una construcción que se dio de manera paulatina, buscando un doble objetivo al intentar ir conociendo las dinámicas del lugar mientras se consolidaba una herramienta que generara un verdadero impacto en el escenario y en las mujeres.

### **Auto-Concientización.**

La experiencia adquirida durante este proceso es, por mucho, la recompensa más grande que me deja la practica pedagógica, al igual que muchos ingenuos de esta sociedad me encontraba llena de prejuicios con respecto a la marginalidad social que desde siempre observe, intensificada por supuesto hacia aquellos que se salen de los márgenes de la legalidad, a pesar de que no comprendía el porqué. Realizar un trabajo que conjugaba la Decolonialidad con la Educación popular trajo consigo más que el mero acervo intelectual, la materialidad de la solidaridad y el trabajo colectivo, que se encuentra perdido en nuestros días pero que cada uno llega a necesitar en algún momento de su vida. Por ello, considero que los aciertos que se lograron tras la realización de este trabajo, se ordenan en cuatro momentos puntuales:

El institucional, al haberme convertido en puente entre la universidad y la penitenciaria, pues como lo demostró el balance documental, estas instituciones han mantenido una relación dual que se ha visto afectada por intereses contrarios, pero este proyecto es la prueba del trabajo en conjunto que pueden realizar ambas instituciones en pro del bienestar de determinada población, para el caso puntual mujeres en contextos de encierro.

El académico, ya que el documento rinde cuenta de que esta ha sido un área poco investigada en ciencias sociales y conocer lo que se está planteando desde otros países con respecto a la privación de la libertad es ejemplo para los pocos avances que en esta materia ha mantenido el país.

El social, pues la deconstrucción de las distintas colonialidades del poder, del saber y del ser logran el beneficio general de la comunidad, a pesar de los actos ilegales que algunos pudieran cometer, se comprende que precisamente es la decolonialidad la que brindara una nueva estructura social

donde no exista la posibilidad de ser excluidos y por lo tanto cometer delitos tampoco será una opción.

El personal, pues como señalaba con anterioridad la aplicación de estos proyectos que involucran poblaciones marginadas permiten contemplar la posibilidad de continuar dialogando y debatiendo sobre la importancia de cambiar nuestras estructuras.

### **Aportes al ejercicio Docente.**

El proceso se llevó a cabo durante cuatro semestres de análisis y observación que busco un posicionamiento desde la docencia por parte de aquel que la realizo, dando como resultado distintos materiales como: diarios de campo, reflexiones personales, entrevistas, talleres, la visualización de aciertos y desaciertos y todo ello reunido en el presente documento. Que además de presentarse como un resultado adicional a un ejercicio pedagógico, espera que aquellos que se interesen en él, encuentren la necesidad de repensarse el rol docente, pues somos quienes manejamos el discurso, pero tenemos un enorme potencial para incidir en la vida práctica, y antes de esperar que otros empiecen a combatir injusticias, somos nosotros quienes podemos comenzar a minimizarlas, deconstruyendo discursos de exclusión en pro de una sociedad mejor.

Las principales preocupaciones de tener una práctica educativa en un contexto no convencional, como lo fue la prisión, permiten entender fácilmente que es necesario buscar alternativas efectivas a la enseñanza en adultos. Si bien la educación formal tiene ciertos métodos llamativos y funcionales para lo que se busca con la infancia y la juventud, en la educación de adultos se requiere la relación directa de las acciones que se realizan con la funcionalidad de ellas en mi vida. Al llegar al contexto carcelario se esperaba que el escenario no tuviera grandes diferencias con respecto al contexto educativo formal, sin embargo, posterior a las primeras visitas efectuadas, se

replantea esta metodología, y por las necesidades de la institución se reconstruye desde la Educación Popular.

Para el contexto carcelario se hace evidente la necesidad de un proceso educativo que propicie el dialogo y el pensamiento crítico, que permita a las mujeres espacios de reflexión sobre la manera como han comprendido su existencia para promover un sentimiento real de pertenencia con la sociedad que se habita, solo de esta manera se realizara un proceso trascendental de aprendizaje en doble vía, y en la búsqueda de este propósito la colonialidad y la educación popular son un puente que, al menos, durante la realización del presente proyecto lograron este objetivo.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

- Abraham, L., & Safenreiter, M. (2016). *Aproximaciones a la educación en contexto de encierro en el marco de las políticas públicas de DD HH del mercosur*. Buenos Aires: UNCPBA.
- Balduzzi, E. (2017). La capacidad narrativa como fuente de desarrollo de la persona en perspectiva educativa. *EDETANIA*, 147 - 156.
- Blazich, G. (2007). La Educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 - 60.
- Brito, Z. (2008). Educación Popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. *CLACSO*, 29 - 45.
- Carrillo, A. T. (2011). *Educación Popular*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Castro, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: El siglo del Hombre.
- Congreso de Colombia. (1993). *Ley 65*. Bogotá: Congreso de Colombia.
- Cooperativa Educativa . (2010). *Estrategias de educacion Popular*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias.
- Cooperativa Educativa. (2010). *Estrategias de educacion Popular*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias.
- CREFAL. (2018). *La Relevancia de la Alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

- Dussan, M. (2004). *Modelo Pedagógico de las experiencias de Educación Popular de la Universidad Surcolombiana*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fe y Alegría. (2003). *La Pedagogía de la Educación Popular*. Caracas: Exlibris.
- Fraga, E. (2015). Ser, saber y poder en Walter Mignolo. Comunidades colonizadas y descolonización comunal. *Entramados y Perspectivas*, 203 - 221.
- Freire, P. (1997). *Política y Educación*. México: Impresora Publimes s.a.
- García, M., Vilanova, S., Castillo, E. d., & Malagutti, A. (2007). Educación de Jóvenes y Adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana de Educación.*, 1 - 9.
- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Desicio*, 3 - 8.
- Gómez, J. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América latina. 87 - 105.
- Ibarra, L. (2013). Educar, Dialogar y Pensar. *Perfiles Educativos*, 167 - 185.
- INPEC. (01 de Junio de 2019). *Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario*. Obtenido de Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario:  
<http://www.inpec.gov.co/institucion/organizacion/establecimientos-penitenciarios/regional-central/rm-bogota>
- Machado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto de aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 125 - 142.

- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (págs. 127 - 168). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- MEN. (1997). *Decreto 3011*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de America Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: 2005.
- Ministerio de Educación. (1979). *Decreto 2277 de 1979*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2002). *Decreto 1278 de 2002*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Bogotá: MEN.
- Pérez, C. (2008). Acercamiento a la escucha comprensiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 - 10.
- Rangel, H. (2013). Educación en contra Corriente en las Cárceles Latinoamericanas: La enseñanza vs el castigo. *Educación y Realidad*, 15 - 32.
- Rincón, C. (2010). La organización Escolar Por Ciclos. Una experiencia de transformación pedagógica en Bogotá. *Educación y Humanismo.*, 93 - 104.
- Salamanca, S. (2017). La Educación Popular y sus Principios Pedagógicos: Reflexiones para una Praxis transformadora de la Educación. *Investigación y Postgrado.*, 89 - 102.
- Scarfó, F. (2016). El Derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Ravista IIDH*, 291 - 324.

Scarfó, F., Pérez, F., & Monserrat, I. (2013). Avances de la normativa del Derecho a la Educación en Cárceles de la Argentina. *Educación y Realidad*, 71 - 92.

Vásquez, B., Pleguezuelos, C., & Mora, M. (2017). Debate como metodología activa: Una experiencia en educación superior. *Universidad y Sociedad*, 134 - 137.

## ANEXOS.

### 5.1. Diarios de Campo.

#### 5.1.1 Diario de Campo #1

**Objetivo General:** Identificar las características generales del proceso educativo, la institución y la población.

<b>Planeación</b>	A través de la observación se pretende reconocer la población, el escenario de educativas y la institución penitenciaria en general, teniendo como principal interés conocer la forma como las internas asumen el proceso educativo y cuáles son las condiciones materiales en las que se lleva a cabo.
<b>Descripción</b>	La institución se ubica en el barrio entre ríos, se encuentra entre el canal de Rio Negro, la Escuela Militar de Cadetes y la Conferencia Episcopal de Colombia. Al ingresar se hace necesario pasar 6 filtros. El área de educativas se compone de 10 salones con sillas y tableros, teletrabajo que cuenta con televisor y video beam, el teatro que tiene una grabadora y una cancha de basquetbol, sin embargo, el área en general se encuentra temporalmente cerrada por humedad y daños en la estructura, por lo tanto, al ingresar encontramos a las chicas sacando los pupitres y los tableros para que cada grupo reciba la clase en la cancha. Al reunirme con mi grupo (CLEI IV) les solicito que se unan en parejas y

	<p>se les permite un tiempo libre para que dialoguen sobre cada una y luego en mesa redonda una se haga cargo de la presentación de la otra.</p>
<p><b>Análisis</b></p>	<p>Los requisitos para el ingreso son exhaustivos, en las instalaciones se hace evidente el mal estado de salones y pupitres, además del olor a humedad. Aunque en el curso se encuentran inscritas 35 internas (Conversación personal, Monitora 2, 2019) asistieron 23 internas de todas las edades, de distintas partes del país y tres de origen venezolano, todas llevaban materiales completos como cuadernos, lápices y colores. Como la sesión se dictó en la cancha no puede distinguirse exactamente cuales internas pertenecen exactamente a cada grupo, solo dos grupos tenían monitora, la luz directa del sol durante más de una hora fue desgastante y las chicas difícilmente lograron concentrarse, buscaban constantemente la sombra y en ocasiones se retiraban del grupo.</p> <p>Como datos adicionales el coordinador señala tres puntos importantes. El primero, por un caso resiente de varicela algunos patios se encuentran en cuarentena, razón para la ausencia de las reclusas durante esta sesión. El segundo, los contenidos de las clases no son importantes para las internas pues solo asisten a educativas por las horas de rebaja en la pena. El tercero, existe una relación pasiva de las internas con el lesbianismo a pesar de tener antecedentes heterosexuales.</p>

### 5.1.2. Diario de Campo #2

**Objetivo General:** Reconocer las practicas diarias del escenario penitenciario, las dinámicas en el proceso educativo y profundizar en características de la población.

<b>Planeación</b>	<p>Se busca realizar un análisis de la forma como las monitoras realizan las clases, los materiales que utilizan, los tiempos y actividades que llevan a cabo y la disposición de las internas en las clases. Se busca reconocer de qué manera los administrativos y la guardia en general apoyan el proceso educativo. Finalmente se espera poder conversar con algunas chicas sobre las condiciones y el proceso de enseñanza en la penitenciaria.</p>
<b>Descripción</b>	<p>Luego de realizar el proceso de ingreso espere a las internas en la cancha para sacar los pupitres nuevamente y realizar la observación correspondiente, sin embargo, las chicas no tuvieron salida para esta actividad el día de hoy.</p> <p>Espere un poco más de una hora y definitivamente no hubo actividad desde educativas en esta ocasión y no tuve ninguna notificación por parte de educativas sobre la cancelación de las actividades, por lo que no estaba esperando que eso sucediera, sin embargo, permitieron la salida de las monitoras de educativas para una reunión especial, aproveche la ocasión para hablar con alguna de ellas.</p> <p>Las monitoras de educativas se reconocen porque además del uniforme portan un chaleco marrón o Vino tinto, aunque en el transito también se encuentran otras mujeres uniformadas, ellas pueden pertenecer al</p>

restaurante, la peluquería, costuras y de más cursos de redención. Me presente con una de las monitoras de educativas, me dice que se llama Rosalba y que es la monitora del CLEI VI, que es abogada, que habita el patio 5 y que se encarga de la enseñanza de las Ciencias Sociales y en este momento enseña la democracia y el Estado, me dijo que me ayudaría a buscar a la monitora del CLEI IV que se llama Viviana y sería con la que yo trabajaría en adelante, mientras la buscamos me comento varias cosas sobre el lugar.

*“Aquí es difícil manejar a las chicas, ellas pueden llegar drogadas y molestan, a veces lloran y pelean y hay que saber manejar estas situaciones, pues otras monitoras y practicantes se han metido en problemas por no saber manejar una situación, para mí lo mejor es el amor, aquí es muy normal que las mujeres quieran llorar, después de un rato se duermen, pero creo que lo más importante es darles amor, muchas de nosotras somos mujeres que fuimos maltratadas y engañadas, por nuestras familias y nuestros esposos, a todas nos olvidan después de que cumplimos varios años aquí, y hasta el matrimonio se nos acaba, hay días en que eso no es importante pero aquí hay días duros y el recuerdo a uno lo mata.*

*La cárcel se divide en patios, pero entre más adentro el patio es peor, ese de allá (señala) es el 9 y es lo peor que a uno le puede tocar, allá a veces no las dejan salir a recibir la comida*

*o mandan a que les sirvan poquita, aunque en toda la cárcel está el problema de drogadicción las que están en el patio 9 sufren más porque uno tiene como comprar un bocadillo o un ponqué por ahí, pero a ellas nadie viene a visitarlas y no tienen formas de conseguir comida de más y como son adictas sufren de ansiedad, les da mucha hambre, lloran y se pelean, pero los guaridas no las tratan bien, las gritan y a veces hasta les pegan para que se callen, aquí no saben que la adicción es una enfermedad.*

*Las condiciones aquí son terribles, a uno le toca intentar llevar las cosas por la buena, porque aquí no hay con quien quejarse y finalmente esto es una cárcel, ¿a quién podría importarle lo que pasara con uno?” (Conversación Personal, Monitora 1, 2019)*

Encontramos a Viviana, monitora del CLEI IV, Rosalba se despide y me quedo con Viviana, ella me comenta que es Bacterióloga y que actualmente se encuentra a cargo de dictar Ciencias Sociales al 401 y 402.

*“Mi área más o menos es Ciencias Naturales, pero casi no hay monitoras, las que había se han retirado recientemente porque las condiciones para dictar clases son precarias y han tenido problemas con los administrativos, entonces las que quedamos tenemos que repartirnos esas áreas.*

	<p><i>Es bueno que vengan profesores como tal, porque yo no soy ni profesora, ni se mucho de sociales, aquí hay libros de texto, pero de sociales no son recientes, la información esta desactualizada y hasta ahora solo les he enseñado la guerra de los mil días, los ríos y las cordilleras” (Conversación Personal, Monitora 2, 2019)</i></p> <p>Nos despedimos y quedamos de encontrarnos en las siguientes clases.</p>
<b>Análisis</b>	<p>El área de Educativas no se encuentra coordinada con los asistentes de practica y las actividades que programan. Las dinámicas internas de la institución dificultan el proceso educativo y hacen que las internas pierdan interés en educarse y transformar su realidad. El área de educativas carece de textos recientes en las áreas que se enseñan. Las monitoras de cada CLEI no son profesionales de cada área, ni licenciadas.</p> <p>Las monitoras reprueban la represión como forma de resocialización y reconocen la relación entre la subyugación de la mujer y su incidencia en actos ilícitos.</p>

**5.1.3. Diario de Campo #3**

**Objetivo General:** Reconocer las practicas diarias del escenario penitenciario, las dinámicas en el proceso educativo y profundizar en características de la población.

<b>Planeación</b>	<p>Se busca realizar un análisis de la forma como las monitoras realizan las clases, los materiales que utilizan, los tiempos y actividades que</p>
-------------------	---

	<p>llevan a cabo y la disposición de las internas en las clases. Se busca reconocer de qué manera los administrativos y la guardia en general apoyan el proceso educativo. Finalmente se espera poder conversar con algunas chicas sobre las condiciones y el proceso de enseñanza en la penitenciaria.</p>
<p><b>Descripción</b></p>	<p>Al ingresar, me di cuenta que las chicas no fueron llamadas a clases por lo que me dirijo a la oficina de educativas, la secretaria me indica que es inicio de mes y por las inscripciones de las internas nuevas no hay listas aun, por lo tanto, no se realiza clase este día.</p> <p>Al salir me encontré con una monitora que se encontraba separando carpetas a quien le pedí conversar un momento, ella me indica que se llama Rubiela, me cuenta que antes de ingresar a la cárcel se desempeñaba como profesora de primera infancia y normalista superior, y gracias a estos conocimientos en educativas se ha encontrado a cargo de los cursos de alfabetización durante los dos años que lleva allí.</p> <p><i>“La organización interna aquí es simple, pues esta Pedro que es el coordinador del proceso, él tiene sus secretarias, luego estamos las monitoras, que somos mujeres profesionales en cualquier área, aquí hay arquitectas, ingenieras y abogadas, no necesariamente profes, la que dicta ingles por ejemplo es una australiana pues ella no tiene título, pero enseña bien, cuando uno entra tiene la posibilidad de entregar la hoja de vida y aquí</i></p>

*miran en donde lo pueden ubicar a uno. Finalmente están las estudiantes que ellas si son chicas sin estudios o con estudios incompletos que se inscriben en los diferentes CLEI por la reducción de la pena, no le puedo decir que por lo que aprenden porque todas sabemos que lo que uno hace aquí adentro en ninguna parte se lo valen cuando uno sale, sin embargo, así seamos monitoras o estudiantes nos rebajan un día por dos que venimos a educativas y esa es la motivación de todas.*

*Pues lo que le voy a decir es lo que yo pienso, aquí hay dos tipos de presas. El primero, es el de las mujeres que lo tenían todo, eran estrato seis, fueron a universidades, tenían casa y carro y la ambición las traicionó, pero ellas son pocas. El segundo es el de las mujeres que somos calle, que robaron o violaron la ley por las circunstancias, este grupo somos la mayoría de las internas, yo creo que más del 80% y esas fallas se dieron porque la vida esta dura y les tocaba hacer eso para poder comer y sacar a los hijos adelante, muchas aquí somos madres cabeza de familia, pues obviamente los hombres se van del lado de uno y la ley a ellos no les cae, pero uno queda con los hijos y a uno si le cae el de el arriendo y los mismos pelados necesitan mucho. Pero sin importar el tipo todas fuimos engañadas de alguna manera, sin hacerse uno la victima creo que a uno siempre le va peor cuando es mujer.*

*En las historias que me han contado mis estudiantes, pues las pocas que hablan, uno se da cuenta que todas estamos aquí por bobas, porque lastimosamente a uno le dicen que uno tiene que ser bonita y no dejarse engordar, pero de las cosas malas a uno nadie le habla. En el fondo todas fuimos el juguete de alguien, como dice la canción (se ríe) y creo que la falta de educación propiamente a las mujeres es la principal causa de todo, el hecho de que aquí lleguen mujeres de todas las edades sin saber leer ni escribir dice mucho de la sociedad que hay afuera y que muchas de ellas no hayan tocado un lápiz, pero si tuvieran acceso a un arma también revela la realidad de cada una. Creo que se necesita pensar a la mujer de una forma diferente porque no solo el estado nos quita el derecho a la educación, la sociedad nos quita muchos derechos, la seguridad, la libertad, y aunque la televisión repita todo el tiempo que todos somos iguales hay que reconocer que en la cultura se sigue pensando que la mujer es un objeto y que de ella se puede abusar de todas las formas sin recibir ningún tipo de castigo.” (Conversación Personal, Monitora 3, 2019)*

Al terminar la charla menciona que con pocas personas se puede hablar con tanta sinceridad allí adentro, principalmente porque cada cual anda en sus cosas y no le interesa a lo de las demás, pero también porque desde la administración de la cárcel estos no son temas de interés.

<b>Análisis</b>	<p>Poder llevar a cabo el proceso educativo ha presentado dificultades, que, aunque son de distintas índoles, paulatinamente afectan el proceso educativo.</p> <p>La principal motivación de asistencia a educativas radica en la rebaja de la condena, las mismas internas no consideran la posibilidad de que la educación haga transformaciones profundas en sus realidades inmediatas.</p> <p>La posición que la cultura le ha dado a la mujer sumado de la falta de educación, incrementa su incidencia en actos ilícitos.</p> <p>La educación en la cárcel necesita reconstruirse como apoyo no solo al interno, sino al oprimido desde cualquier condición.</p>
-----------------	--

#### 5.1.4. Diario de Campo #4

**Objetivo General:** Aplicar la primera sesión de la propuesta pedagógica construida a partir de la información que las anteriores visitas arrojaron.

<b>Planeación</b>	<p>Se pretende realizar la introducción a las Ciencias Sociales desde el reconocimiento de las Ciencias Humanas y su importancia en la transformación de la sociedad colombiana. Se explicará el origen de la modernidad para identificar la necesidad de crear las ciencias sociales, como área de estudio de diferentes ciencias que consolidaron el pensamiento renacentista.</p>
-------------------	--

<p><b>Descripción</b></p>	<p>Al llegar a la institución encontré a las chicas sacando los pupitres al patio para la clase, me acerqué al CLEI IV, nos saludamos y comenzamos con la actividad propuesta. Se solicitó a cada chica que en una hoja escribiera desde su experiencia de vida el significado que para ellas tienen los conceptos: Historia, Modernidad, Ciencias Sociales. Posteriormente se abordaron los conceptos y tomaron notas de ello. Se entregó la guía de estudio sobre la modernidad y el origen de las ciencias sociales, la cual leyeron, analizaron y debatimos en parejas. Finalmente se entregó una sopa de letras en la cual debían encontrarse los términos del debate y al respaldo dar una definición de cada concepto según lo aprendido en clase. Durante el desarrollo de la última actividad tuve una conversación con la monitora del curso quien me comento lo siguiente:</p> <p><i>“Creo que a las muchachas les sirve más que venga una persona que tiene los conocimientos suficientes, pues nosotras somos profesionales y tenemos estudios, de pronto por eso podemos enseñarles modales y valores, y por supuesto, a nosotras también nos sirven las horas; pero la verdad es que no somos docentes y nos falta mucha capacidad para desarrollar ciertos temas, , aparte de que nos quitan las clases y no hay buenas condiciones para dictar, aquí hay monitoras que copian cosas de libros desactualizados que ni entienden y dejan</i></p>
---------------------------	---

*talleres por dejarlos, empiezan las clases tarde a algunas en realidad no les interesa el proceso de reinserción.*

*Yo aquí he visto niñas crecer, que llegan con problemas de autoestima y maltrato, y las clases que reciben les sirve, les gusta aprender a leer, les gusta que las tratamos bien y las corregimos con respeto, y entienden que el problema no es solo de ellas, entienden que en este sistema la pobreza es negocio, y se vuelven críticas, una vez una me dijo: ojalá a mí me hubieran enseñado a leer primero que a robar, y es porque ni la familia, ni el gobierno le cumplieron a esa niña y ahora de grande pues se defiende como le enseñaron. Pero es confortante verlas sentirse bien, soy consciente que si de parte del gobierno hubiera un verdadero interés por la resocialización de nosotras este sistema no estaría en tan malas condiciones y la educación sería mucho mejor, vendrían personas capacitadas y se tomarían esto en serio, cumplirían horarios y convalidarían nuestros estudios al salir de aquí, pero aquí las cosas no son así.*

*Sea uno monitora o estudiante aquí todas estamos mal, por las condiciones físicas de la cárcel, y por qué psicológicamente nos va mal, no nos tratan bien, estando aquí a uno se le mueren familiares, se le gradúan los hijos y todo lo que uno quiere es que se pase el tiempo rápido para volver a ver a la familia, a la*

	<p><i>mamá. Mire yo sé que no soy tan mala persona, pero dígame</i></p> <p><i>¿Qué de bueno puede enseñar una presa a otra presa?</i></p> <p>(Conversación Personal, Monitora 4, 2019)</p>
<p><b>Análisis</b></p>	<p>Las chicas tienen dificultades para reconocer el periodo histórico denominado modernidad, indican conocer algunas cosas de la Historia como la independencia y de la Geografía como los ríos, pero tienen dificultades a la hora de brindar definiciones.</p> <p>Las chicas presentan algunos inconvenientes para leer fluidamente, la guía que se entregó sobre la modernidad les tomo más tiempo del esperado en analizarla y a la hora de explicarla se evidencia que algunos aspectos no quedaron completamente claros.</p> <p>Durante el desarrollo de la sopa de letras algunas no alcanzaron a completar la actividad tras la demora del análisis de la guía, quienes la terminaron presentan ideas claras de lo aprendido en clase.</p> <p>La monitora evidencia falencias del proceso educativo al interior de la cárcel y reconoce la necesidad de un mayor compromiso desde todas las partes involucradas.</p> <p>La monitora reconoce el papel transformador de la educación en un proceso de reconstrucción social.</p>

## 5.2. Entrevistas.

### 5.2.1. Entrevista a Coordinador de área.

Nombre:

Edad:

¿Qué estudios tiene?

---

---

¿Cuánto tiempo lleva como Coordinador de área?

---

---

¿Cuáles son sus principales funciones como coordinador en la cárcel?

---

---

---

¿Por qué no se ha visto fortalecido el proceso educativo en el RM?

---

---

---

¿De qué forma lo reciben las internas, principalmente las monitoras?

---

---

---

¿Alguna vez se ha sentido en peligro?

---

---

---

¿Qué herramientas brinda la institución para llevar a cabo el proceso educativo? ¿qué medidas se han tomado por las fallas en las instalaciones?

---

---

---

¿Usted ve algún inconveniente en que las monitoras no sean profesionales del área que enseñan?

---

---

---

¿Cómo se preparan las clases que se dictan?

---

---

¿Qué condiciones generales tienen las internas del RM?

---

---

¿Considera que aspectos como la comida y el hacinamiento afectan el proceso educativo?

---

---

¿Cuál es la mayor fortaleza de la educación en la cárcel?

---

---

---

---

¿Cuál es la mayor debilidad de la educación en la cárcel?

---

---

---

---

¿Qué cree que motiva a las internas a estudiar?

---

---

---

---

¿Qué organismo del estado regula la educación en la Cárcel? ¿Cómo es esa organización?

---

---

---

**5.2.2. Entrevista a Monitoras de educativas.**

Nombre:

Edad:

¿Qué estudios tiene?

---

---

¿Cuánto tiempo lleva como Monitora en educativas?

---

---

¿Por qué es Monitora en la cárcel?

---

---

¿Cómo llegó a ser Monitora?

---

---

---

---

¿De qué forma la reciben las personas que asisten a su clase?

---

---

---

---

¿Alguna vez se ha sentido en peligro?

---

---

---

---

¿Qué cursos tiene a cargo? ¿Cuántas Monitoras hay?

---

---

¿Qué les está enseñando? ¿Están ligados a un currículo?

---

---

---

---

¿Qué herramientas se pueden usar en la clase?

---

---

¿Qué condiciones materiales tiene para dictar la clase?

---

---

¿Cuántas personas asisten a su clase? ¿Cuántas personas hay en total?

---

---

¿Cuál es la mayor fortaleza de la educación en la cárcel?

---

---

¿Cuál es la mayor debilidad de la educación en la cárcel?

---

---

¿Qué cree que motiva a las internas a estudiar?

---

---

¿Qué organismo del estado regula la educación en la Cárcel? ¿Cómo es esa organización?

---

---

### 5.2.3. Entrevista a Estudiantes.

Nombre:

Edad:

¿Qué estudios tiene?

---

---

¿Cuánto tiempo lleva asistiendo a educativas?

---

---

¿Por qué asiste a los CLEI en la cárcel?

---

---

¿Cómo evalúa el proceso educativo que brindan las monitoras?

---

---

¿ha tenido inconvenientes en clase?

---

---

¿Alguna vez se ha sentido en peligro?

---

---

En el tiempo que lleva estudiando, ¿Ha visto algún avance personal?

---

---

¿Qué les está enseñando?

---

---

---

---

Si alguna vez ha faltado a clase ¿Por qué razones faltó?

---

---

¿Qué condiciones materiales tiene para recibir la clase?

---

---

¿considera que la educación puede transformar su realidad?

---

---

¿Cuál es la mayor fortaleza de la educación en la cárcel?

---

---

---

---

¿Cuál es la mayor debilidad de la educación en la cárcel?

---

---

---

---

¿Qué la motiva a estudiar?

---

---

---

---

¿Qué organismo del estado regula la educación en la Cárcel? ¿Cómo es esa organización?

---

---

---

¿Tiene alguna experiencia particular que quisiera comentar?

---

---

---

---

