

Hijas de la Montaña: Infancias, cuerpos y territorio.
Fortalecimiento de las identidades de las niñas/mujeres de la Escuela Popular
Transformando Imaginarios

Autora:

Angie Paola Navarro Cala

Universidad Pedagógica Nacional.

Facultad de Educación.

Departamento de psicopedagogía.

Lic. Educación Comunitaria con Énfasis en DD.HH.

Bogotá D.C. 2021-2

Hijas de la Montaña: Infancias, cuerpos y territorio.
Fortalecimiento de las identidades de las niñas/mujeres de la Escuela Popular
Transformando Imaginarios

Autora:

Angie Paola Navarro Cala

Trabajo de grado para optar por el título de: Licenciada en Educación Comunitaria con
Énfasis en Derechos Humanos

Tutora:

Judith Bautista Fajardo

Universidad Pedagógica Nacional.

Facultad de Educación.

Departamento de psicopedagogía.

Lic. Educación Comunitaria con Énfasis en DD.HH.

Bogotá D.C. 2021-2

Tabla de contenido

Dedicatoria	5
Introducción.....	6
1. Capítulo I: Contextualización	8
1.1 Justificación	11
1.2 Objetivos	16
1.3 Pregunta Problema	17
2. Capítulo II: De Camino a la Montaña.....	17
2.1 Ubicación Geográfica.....	17
2.2 Contexto Histórico.....	21
2.3 UPZ La Flora.....	34
2.4 Villa Rosita: Un Eco Barrio Comunitario.....	35
2.5 Escuela Popular Transformando Imaginarios	44
2.6 Pandemia; Cuerpos Confinados.....	49
3. Capítulo III: Infancias: Una mirada desde las niñas, alrededor del autocuidado y el cocuidado entorno a la relación entre cuerpos y territorio	53
3.1 La Concepción de la (s) Infancia (s) como Sujeto (s) político (s) en Escenarios Comunitarios	60
3.2 Cuerpo e Identidad.....	62

3.3 Infancias: Identidades Femeninas	69
3.4 Cuerpos y Territorios desde el Ser Hijas de la Montaña.....	84
3.5 Ruta de Autocuidado y Co-cuidado con las Hijas de la Montaña.....	89
4. Capítulo IV: Ruta Metodológica.....	95
4.1 La Investigación Acción: Una Propuesta que Toma Fuerza en Villa Rosita.....	96
4.2 Componente Pedagógico de la Investigación: Educación Popular Feminista.....	100
4.3 Resultado del proceso: Podcast Nuestras Voces	104
4.4 Descripción de la Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria.....	108
5. Capítulo V: Reflexiones Finales: Caminos por recorrer.....	147
6. Referencias Bibliográficas	151
7. Anexos	155

Dedicatoria

A Rosita por su compañía, amor y fuerza en medio de este caminar. Por creer en mí y buscar mi libertad.

Agradecimientos

A mis ancestras, a mi abuelo y padre, quien me ha acompañado los últimos 13 años desde otra dimensión. Aquí estamos. ¡Lo logramos!

A mis tías Isabel, Durlly, Jacqueline y Ferney por las discusiones que terminaron en enseñanzas. Circulo de mujeres que de una u otra manera han decidido romper las cadenas y fluir desde la valentía y la resiliencia. Las amo con mi alma.

A Diana por su amor y comprensión, porque en medio de su carácter asumió ser mi madre desde los cuidados y el tierno abrazo, cuando el corazón estaba hecho pedazos y el llanto no me permitía hablar.

A Miriam, mi mami por enseñarme a transitar el camino del perdón y la sanación.

A la profe Cris, maestra maravillosa que el caminar por la escuela me regalo.

A Lorena, amiga de mi corazón y de la vida, por acompañarme en todo este proceso, desde las polas, el tinto o la empanada, por escucharme, motivarme y aconsejarme cuando sentía que no podía más.

A Mafe por sus consejos y escucha atenta, por las alegrías y tristezas, por enseñarme que el arte en su inmensidad nos salva de múltiples maneras.

A Angie quien me enseñó a cultivar desde el corazón, a comprender y apreciar los tiempos y espacios de cada persona. A cuestionar el “pertenecer”.

A las amoras y profas de barrio Aleja, Sofí, Dani, Lyda, Juli, Nata, Valen, Caro y a quienes guardo en el corazón, mil gracias por el aguante y el apañe. ¡Benditas compañeras de buenas revoluciones!

A la profe Judith, por la escucha atenta, la paciencia, la compañía y la palabra cuando ha sido necesario.

Introducción

Hijas de la Montaña nace como propuesta investigativa en el marco de reflexiones pedagógicas y educativas, de la Escuela Popular Transformando Imaginarios. Ubicada en el EcoBarrio de Villa Rosita en la localidad de Usme, en el interés por tensionar y posicionar críticamente las infancias, alrededor el ser y sentir de las niñas y la necesidad de abordar estas infancias alrededor de reflexiones y acciones pedagógicas, que dignifiquen sus vidas desde sus múltiples resistencias en el territorio.

Así, a partir del reconocimiento de las diversas infancias presentes en la escuela, sus necesidades, y las tensiones económicas, territoriales, ambientales, de género y de identidad que enmarcan sus vidas, se conforma un grupo de niñas (algunas de ellas se reconocen como mujeres, por la cantidad de obligaciones y cuidados que han tenido que asumir a su corta edad cómo se evidenciará más adelante), con el fin de fortalecer los procesos de liderazgo mediante un itinerario de encuentro, reflexión y acción cuyo punto de partida es el cuerpo de las niñas como primer territorio tanto individual como colectivo. Territorio habitado por marcas de violencias y cadenas generacionales impuestas, desde las memorias heredadas de la familia como primer entorno, a la sociedad como entorno global. En este sentido, se busca generar herramientas que permitan reconocer y tramitar dichas memorias, generar, fortalecer acciones de autocuidado y cocuidado desde la radicalidad del límite, es decir priorizando los espacios y tiempos de atención propios, que parten de la necesidad de protección individual, donde el cuidado emocional, psicológico y corporal ayudan a fortalecer las identidades y liderazgos de este grupo de niñas. Al abordar estas categorías, se cierra el proceso con una propuesta alternativa desde ejercicios narrativos y dibujos, que recogen la experiencia de los recorridos por el propio cuerpo y por la piel de la montaña, los ejercicios corporales, las prácticas de respiración y el compartir de la

palabra. Este proceso narrativo se articula en la serie de podcast titulado “*Nuestras Voces*”, nutrido de herramientas investigativas desde la IA y la Educación Popular Feminista.

En el primer capítulo “*Contextualización*”, ubico la importancia de esta propuesta investigativa desde mi experiencia, sentir y memorias alrededor del ser niña, pero también en el contexto específico de práctica pedagógica investigativa, los objetivos y la pregunta problema, las cuales permitieron el desarrollo de esta propuesta.

En el segundo capítulo “*De camino a la montaña*” invito a realizar conmigo este camino, pasando por una breve caracterización de Usme como territorio macro, hasta llegar al EcoBarrio de Villa Rosita, a la Escuela Popular Transformando Imaginarios y presentando al grupo de niñas Hijas de la Montaña, sus vidas y su cotidianidad y cómo estas se han visto afectadas por la pandemia desde sus cuerpos y sentires.

Así, en el tercer capítulo “*Infancias: Una mirada desde las niñas, alrededor del autocuidado y el cuidado entorno a la relación entre cuerpos y territorio*” tensiono y pluralizo la categoría infancias, reconociendo su fuerza en escenarios comunitarios; y cómo desde estas se puede deconstruir y reconstruir la relación entre los cuerpos como primer territorio de luchas, resistencias y cuidados, para poder construir y fortalecer múltiples y diversas identidades desde la gestación de nuevos vínculos con el territorio.

En el capítulo cuatro, abordo la “*Ruta Metodológica*”. Describo el proceso pedagógico investigativo desarrollado a partir de mis sentires, preguntas e intuiciones como profe en formación y mujer habitante de Usme, en diálogo con las herramientas pedagógicas e investigativas de la línea de Memoria Colectiva, Corporalidad y Autocuidado, y la vida cotidiana del grupo de niñas, describiendo las metodologías y herramientas aplicadas en el proceso.

Por último, en el capítulo cinco “*Reflexiones finales: Caminos por andar*” describo las búsquedas, los aprendizajes, las transformaciones y preguntas que se fueron gestando durante esta experiencia de vida que las niñas me brindaron como profe, amiga y una Hija de la Montaña. Incluye también, algunas reflexiones y provocaciones para profes y profas en constante formación¹.

1. Capítulo I: Contextualización

Cuando debía iniciar mi Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria (PPIC), me había obsesionado con la idea de trabajar, si o si, en Usme, territorio que he habitado toda mi vida. Vivir y habitar este hermoso y frío territorio, me ha hecho crear un sentido de cuidado y pertenencia desde el afecto y la empatía, alrededor de respetar las múltiples resistencias de quienes habitan la localidad. El aprecio a los afectos que se tejen alrededor del tinto o la aguapanela convocadas por el intenso y penetrante frío.

De los recuerdos más preciados y sensibles que tengo alrededor de mi infancia, es cuando venía el circo. En ese entonces, las vías estaban en muy mal estado y cuando las presentaciones del circo llegaban era algo muy innovador y emocionante: Era una zona muy lejana y todo lo divertido se quedaba abajo, en los barrios principales, decía mi tía. Lo más cercano que se tenía, eran las entrevistas a los integrantes del Circo de los Hermanos Gasca en la televisión, pues para la mayoría era imposible poder asistir a sus funciones, aunque a mí no me llamaban la atención, sentía algo feo en el pecho por los animales. El circo que siempre nos visitaba y del cual no recuerdo su nombre, no venía con animales, y esto era algo que me parecía maravilloso, estaba lleno de arte. Recuerdo que la mayoría de las veces nos llevaban desde el colegio, y había compañeras que no podían asistir, pues la mayoría tenían hermanos, y si había para una entrada,

¹ El lenguaje inclusivo en este trabajo toma fuerza desde el reconocimiento y reflexiones propias alrededor de las diversidades y los múltiples modos de ser y habitar el mundo.

era la del varón. Así que, más de una vez, una de las profesoras de primaria les cubría, con la condición de no contar nada al resto del curso. Estas, eran acciones de empatía y amor llenas de esperanza.

Si el recuerdo se asocia con un aroma, a este territorio lo recuerdo desde el Canelazo con leña en la calle. En medio de las novenas de diciembre, éramos los niños y niñas los encargados de pasar por toda la cuadra pidiendo “la colaboración”: una panela, la olla, la leña, el carbón, la madera, o solo la participación. Nosotras, las niñas no nos podíamos acercar a la fogata, que era una labor de los varones; me sentía mal, pero me decían que nosotras debíamos estar “bien portadas”.

De las texturas más significativas en mi memoria, se encuentra la del Masato, esa bebida espesa y deliciosa que mi abuela preparaba cocinando Arroz, Canela, Clavo, Cerveza, Aguardiente y Agua en cantidades que nunca he entendido. La casa durante la temporada navideña permanecía con un olor a canela y clavo que anticipaba la visita de los primos y tíos, la llegada de toda la familia a la casa de la abuela. Después de cocinarlo, licuarlo y colarlo, mi abuela lo dejaba fermentar tres días, y yo era la encargada de llevarlo a las vecinas, pues ella preparaba un poco más para repartir entre sus “conocidas” como les llamaba.

El aroma y textura del masato o la emoción por la llegada del circo, cobran significado al hacer memoria de mi infancia, estos recuerdos me llevan a esas situaciones donde las niñas se veían limitadas y excluidas de distintos espacios. Es también, en estos recuerdos donde revivo la unión y el sentido de lo comunitario en los barrios, donde el afecto y la empatía principalmente de las mujeres de este territorio, eran las que sostenían la creación de vínculos desde la juntanza, la olla y la complicidad. Estas memorias y sentires, entre otras situaciones me hicieron el llamado a vincularme con procesos de niñas desde el cuidado, el reconocimiento de sus cuerpos, y el valor de sus historias de vida, y, sobre todo, su papel en las luchas y apuestas del presente.

Según he comentado ya, en Usme, las UPZ más centrales cuentan con espacios educativos no formales, populares, deportivos y artísticos, entre otros; donde niños, niñas, jóvenes, mujeres y adultos/adultas mayores acceden con cierta facilidad a espacios alternos llenos de aprendizajes. En contraste, las zonas altas no cuentan con alternativas o programas para acceder a espacios culturales y educativos, por lo que de tiempo atrás me sentía invitada a aportar de alguna forma al trabajo comunitario en estas zonas alejadas. Estaba segura que, de la misma manera, sería grande el aporte que recibiría de la comunidad a mi proceso formativo tanto ético y político, como mujer, como educadora comunitaria, feminista y defensora de DD.HH. Así, desde mi interés por trabajar con niñas, y mi participación en la línea de Memoria, Corporalidad y Cuidado, generé un vínculo con la maestra, escritora, defensora de DDHH, especialmente de las niñas, jóvenes y mujeres: la lideresa y mujer de a pie Martha Blanco, quien coordina distintos procesos educativos en las zonas altas de Usme como lo es el barrio Villa Rosita. Entre estos procesos, se encuentra la Escuela Popular Transformando Imaginarios, la cual describiré más adelante, y donde realicé mi Proyecto Pedagógico Investigativo Comunitario - PPIC-, con un grupo de niñas, quienes a partir de los primeros encuentros comenzaron a reconocerse como *Hijas de la Montaña*.

Al recorrer en múltiples ocasiones, el frío y al mismo tiempo acogedor territorio cobijado por el abrazo de la montaña, inmerso entre zonas urbanas y rurales, en compañía de la profesora Marta blanco, Jeimmy Bautista, Lucero Gonzales y con las niñas de la comunidad, logre sentir y ellas mismas me fueron haciendo evidente la importancia de trabajar alrededor de los cuerpos, la inquietud por cómo logramos reconocerlos y resignificarlos desde la relación directa con el territorio que sentimos y habitamos. De aquí el enfoque metodológico elegido para el presente PPIC.

1.1 Justificación

La historia de la vida en la tierra ha sido el relato de la interacción entre los seres vivos y su ambiente. Culturalmente esos nexos han sido determinados por las relaciones de poder ejercidas en los distintos momentos de la historia. En este sentido, por ejemplo, el sistema capitalista ha desplegado, en la modernidad, una serie de estrategias políticas, económicas, educativas, culturales y sociales que han moldeado la sociedad, reproduciendo individuos, que se relacionan con el entorno y las diferentes formas de vida, de manera extractiva y regida por una lógica de consumo desmedido.

Las sociedades de producción se han relacionado con el territorio y con otros seres vivos en función del “beneficio” propio e inmediato, al que no le generamos ninguna retribución. En estas lógicas, los seres humanos estamos cada vez más desvinculados de sí mismos, de las prácticas de cuidado y protección de todas las formas de vida, de los ciclos y ritmos naturales, de las sabidurías tradicionales propias de las culturas ligadas a la tierra y a la vida. En consecuencia, históricamente se ha visto cómo los territorios y recursos naturales, así como los cuerpos de sus pobladores se han visto despojados, explotados, invisibilizados y marginados desde los procesos de producción y desarrollo industrial y económico. Por esto, se hace necesario reflexionar sobre estas formas patriarcales de relacionamiento y los hábitos aprendidos para replantearlos, con el ánimo de posibilitar caminos hacia nuevas formas de considerarnos parte de lo que existe, y asumiendo el respeto como ética que orienta nuevas formas de habitar el mundo y las relaciones.

La supremacía completa del Padre no quedó establecida hasta la Reforma Protestante en el siglo XVI, con la supresión del culto a la Santa Madre y la desacralización del mundo natural. Este proceso fue llevado a sus últimas consecuencias en el siglo XVII, cuando la naturaleza se convirtió en una simple materia inanimada en movimiento, creada por

Dios y mecánicamente obediente a sus leyes eternas. La naturaleza dejó de ser reconocida como Madre, y también de ser considerada viva. Se convirtió en la máquina del mundo, y Dios en el ingeniero todopoderoso. (Sheldrake, 1990, p11)

Tomar la naturaleza y todo lo que en ella interactúa, desde el consumo excesivo y por ende la aceptación del extractivismo, es considerarla como un ente encargado de dar, que no se cansa, a quien no le duelen los saqueos y que está al servicio de la humanidad. Así, es como el desprendimiento de los seres humanos con la naturaleza se ha fortalecido.

Al ponerse de manifiesto la importancia de los espacios de interacción social, que congregan y convocan a múltiples sentires, estos se convierten en este caso en referentes barriales, reconociendo así diferentes problemáticas que son parte activa de la vida en el territorio.

Los movimientos ecofeministas, y agrupaciones de mujeres rurales e indígenas, han hecho grandes aportaciones en la recuperación del cuerpo de las mujeres como primer territorio y al reconocimiento de los territorios en nuestros propios cuerpos. Este será el enfoque de este trabajo: transitar como “Hijas de la Montaña” los caminos que van de nuestros cuerpos territorios de niñas/mujeres al territorio-cuerpo de la Montaña, y en esos caminos recuperar nuestras voces, nuestras memorias liberadoras y nuestros liderazgos infantiles y femeninos. Así vivimos nuestros cuerpos, habitados de memorias, emociones y sensibilidad, llenos de vida e historia, de sentidos y emociones que nos conectan con el territorio. Y desde allí, cuando estos sentidos y emociones son intervenidos y puestos en dinamismo de distintas formas, se afectan los lugares que habitamos y nuestra relación con ellos.

Es en nuestro cuerpo donde se encuentran las marcas del territorio, por ejemplo, desde la angustia por la contaminación del páramo, la tristeza por el desplazamiento, o la alegría en nuestro corazón de poder encontrarnos y buscar alternativas posibles para seguir construyendo

otros mundos posibles, a pesar de tantas violencias que nos atraviesan. Esto nos permite entender los cuerpos como un espacio vital a cuidar y un territorio político por defender.

De esta manera resulta de suma importancia, y es uno de los ejes articuladores de esta propuesta, el tejer puentes entre la educación popular feminista y el territorio. Según Nadeau (1996), “La educación popular feminista incorpora un análisis sobre la intersección entre la opresión de género, raza, clase, etc., y aplica esto a todas las relaciones de poder y dominación, y a todas las luchas. También ha desarrollado una metodología integrada, que comprende el cuerpo, el espíritu, el corazón y la mente, incluyendo a la persona completa, la vida íntima diaria de mujeres y hombres a la vez que sus vidas laborales y comunitarias” (p.3). En este sentido, es clave el trabajo de recuperación de las memorias tanto individuales como colectivas, desde una perspectiva intergeneracional, entre niñas y mujeres. Trabajo que permite reconocer que si bien las mujeres hemos sido territorio de conquista en medio de la mayoría de conflictos, también somos territorio de autonomía, de estrategias, de toma de conciencia que buscan acciones de liberación colectiva, donde se puedan transformar nuestras vidas, así como las de las generaciones que vienen.

Cada cuerpo tiene una historia que nos habla de las tristezas y las alegrías. las realizaciones y la nostalgia por aquellas actividades que se dejaron de hacer. El cuerpo, con cada una de sus características nos muestra quién es esa persona. Nos habla de la cultura en que ha vivido, y en este caso; cuál es la idea de niña-mujer que se ha ido construyendo.

El cuerpo no es solamente un ente biológico que algunas veces se enferma y otras está sano, que exige alimento y cuidado, que se convierte en una carga para algunas personas. El cuerpo es ante todo el primer lugar que tenemos para relacionarnos con el mundo, para vivir nuestros sueños, nuestras expectativas y ejercer nuestros derechos.

Durante muchos siglos, la institución que dictó las normas de comportamiento para hombres y mujeres en contextos occidentales fue el cristianismo, en el que confluyen la herencia patriarcal del judaísmo, así como las estructuras de dominación propias del imperio romano, en la cual se originó y creció. Esto significó para las mujeres el vivir en una subordinación al varón, propia de la cultura judeo cristiana, en la que su valor y función social se redujo exclusivamente a la reproducción y al cuidado de los hijos, de la casa y el varón. No se pensaba en los sueños de las mujeres, ni en que querían hacer de su vida. No eran dueñas de sí mismas, sino que su existencia estaba referida al bienestar del varón y al cuidado de los hijos; situación que en menor medida y de diversas maneras aún se sigue presentando. El cuerpo de las mujeres entonces fue concebido como un cuerpo para la reproducción, tradición que posteriormente con el ingreso a la modernidad afectó significativamente el vínculo de los seres humanos con la naturaleza.

“Aunque la tradición judeo-cristiana siempre ha subrayado la supremacía del Dios masculino, la Madre Tierra conservó durante muchos siglos algo de su antigua autonomía. Los judíos tenían prohibido rendir culto a las antiguas diosas, pero sin embargo la Tierra Santa siguió siendo sagrada y femenina, y la misma Jerusalén era la desposada de Dios. Durante toda la Edad Media, los cristianos siguieron considerando a la naturaleza como animada y maternal” (Sheldrake, 1990, p.11)

Ahora bien, el pensamiento moderno, terminó por establecer una ruptura entre el ser humano y la naturaleza, pues los cuerpos se convirtieron en territorio de dominación, donde el patriarcado definió por medio del capitalismo, unos estándares y estereotipos sociales binarios, a los cuales, en este caso las niñas y mujeres tienen acceso constantemente y donde se enfrentan a unas demandas sociales continuamente, sobre el deber ser masculino y femenino imperante.

Se busca reconocer cómo se dañan y afectan estos territorios; pero a su vez cómo se generan mecanismos de protección y restitución desde el cuidado y el cocuidado, desde el acercamiento y reconocimiento de los propios cuerpos y de cómo estos resisten con el territorio-tierra.

Las normas, valores e ideas que la sociedad tiene alrededor del ser mujeres son introyectados principalmente desde el núcleo familiar; y es en los entornos familiares en donde la relación con los varones que nos rodean se estructura con base en el temor o el cuidado. Por lo general se enseña que las niñas deben ser obedientes, juiciosas, dependientes, cuidadoras de los demás, y siempre dispuestas a dar. Las prohibiciones en torno al salir o hacer ciertas actividades, poco a poco promueven una autoimagen de incapacidad para enfrentar al mundo. Y así es como poco a poco se va creando y moldeando una niña, que será una mujer sin autonomía en sus decisiones, insegura para resolver cierto tipo de problemas y que vive para cuidar y agradar a los demás.

Se va creando también un sentimiento de culpa en las mujeres desde las vivencias y sentires de sus infancias, que transgreden esta forma de comportamiento; y esto también repercute sobre el cuerpo, que simbólicamente se va construyendo como un cuerpo para otros.

Desde distintos movimientos feministas, principalmente desde el feminismo indígena y comunitario se señala que cuando hay conflicto en los territorios los dolores se materializan de manera directa en el cuerpo, principalmente en el cuerpo de las mujeres. El cuerpo como territorio, refleja cómo la violencia deja sus huellas en nuestros cuerpos, tanto con marcas externas como internas, sintiendo las invasiones, desde el miedo y la incertidumbre cuando los intereses económicos y políticos, toman como máquina a la naturaleza y lo que transita en ella.

A partir de nuestras vivencias, de nuestras memorias y de encontrarnos con otras en el camino, se empieza a sentir que no estamos solas, aunque todas vivimos violencias machistas, y somos

víctimas del pacto patriarcal, también todas tenemos el deseo común de enfrentarlas y cuestionarlas, así nos incomode o nos duela. Es necesario convocarnos a la colectividad, apañarnos, cuidarnos, resistir y reconstruir ante las dinámicas patriarcales que nos niegan los espacios, nos llena de miedos e inseguridades y no nos permite fluir desde y por el territorio.

Ahora bien, cuando las mujeres y las niñas nos repensamos alternativas diferentes de vida, en términos de la lucha por la defensa del territorio y la vida, cuando recuperamos y asumimos el cuidado de nuestros cuerpos, sentires y emociones, esto toma fuerza cuando lo hacemos juntas, colectivamente, cuando decidimos resistir para crear y sostener nuevos mundos posibles.

1.2 Objetivos

Objetivo General

Fortalecer las identidades y liderazgos infantiles a partir de procesos de reconocimiento y protección del cuerpo-territorio, desde la creación de narrativas propias con la experiencia de niñas “Hijas de la Montaña” de la Escuela Popular Transformando Imaginarios.

Objetivos específicos:

1. Reconocer y analizar las experiencias e interpretaciones que se dan alrededor de las infancias de la Escuela Popular Transformando Imaginarios-Hijas de la Montaña, en torno a la relación entre cuerpos y territorio.
2. Generar una alternativa pedagógica, que permita fortalecer dicha relación, desde mecanismos de reconocimiento y protección, alrededor de prácticas de autocuidado y cocuidado.

3. Desarrollar una serie de podcast llamado “*Nuestras Voces*” dividido en tres capítulos, donde se fortalecen las infancias, desde los modos de ser y crear entorno a la defensa de la vida y el territorio.

1.3 Pregunta Problema

¿Cómo el reconocimiento de la interrelación entre cuerpos y territorio, desde el autocuidado y cocuidado permiten fortalecer las identidades y liderazgos comunitarios de las niñas de la Escuela Popular Transformando Imaginarios?

2. Capítulo II: De Camino a la Montaña

Cuando hablamos de Usme, la mayoría de las personas tiende a pensar en un lugar suburbano y distanciado de la ciudad. Esto tiene algo de cierto por los largos trayectos que implica recorrer para llegar a esta zona de la Capital. Trasladarse hasta Usme sea en bus, SITP, o Transmilenio, puede tomar alrededor de dos horas desde la zona céntrica de Bogotá. Esta localidad hace parte de la zona periférica de la ciudad. Por ejemplo, una de las rutas para acceder a ella, a través del sistema Transmilenio, es tomar una ruta H hasta el portal de Usme, en donde se pueden tomar las rutas alimentadoras hacia diferentes barrios de la localidad. Esto en los casos más sencillos, pues la mayoría de las rutas nos suben hasta las partes más altas, como las veredas y algunos barrios alejados. Para llegar a estas zonas, se hace necesario tomar algún carrito “pirata” para poder llegar al sitio deseado. Ahora bien, a continuación, trataremos de ubicarnos puntualmente en la localidad.

2.1 Ubicación Geográfica

Usme es la localidad número cinco de Bogotá y se encuentra ubicada al sur oriente de la ciudad. Limita al norte con las localidades de Tunjuelito, Rafael Uribe Uribe y San Cristóbal; al oriente

con los municipios de Ubaque, Chipaque y Une, al occidente con la localidad de Ciudad Bolívar y el municipio de Pasca y al sur con la localidad de Sumapaz.



Fuente: IDEAM

Esta localidad se caracteriza por tener un relieve montañoso y presenta un clima promedio que oscila entre los 12°C y 15° C en la parte baja de la localidad; en la zona media puede estar entre los 9°C y 12°C, y en las partes más altas o páramos el clima puede estar entre los 6°C y 9°C.

La localidad cuenta con varias quebradas que no están canalizadas, que llevan en su cauce desechos del alcantarillado y desembocan en el río Tunjuelo. La principal quebrada es Yomasa, que limita con las Avenidas Caracas y Boyacá. De igual manera, también se encuentran las quebradas Fucha, Chuniza, Santa Librada, La Requilina y Bolonia.

Usme, es un espacio de reunión de culturas de todo el país, debido a las migraciones que en ella confluyen desde los tiempos de la violencia partidista, hasta el conflicto armado actual, que ha traído a este paraje hermoso y frío de la capital miles de migrantes de muchos territorios. Según cifras del DANE, Usme está habitada por 427.090 personas, que equivalen al 5% del total de la

población en Bogotá. Por el tamaño de su población, la localidad se ubica como la séptima en Bogotá, entre Usaqué y San Cristóbal, siendo la cuarta localidad receptora de población en condición de desplazamiento en ella hacen presencia grupos étnicos, afrocolombianos e indígenas.

La distribución poblacional de Bogotá de acuerdo con el DANE es de 4.018.621 de mujeres, que equivale al 51,6% de la población y 3.758.224 hombres, que corresponde al 48.3%. En términos de densidad poblacional, las mujeres de Usme representan el 5% del total de las mujeres de la ciudad.

“Así mismo ha sido una constante en toda su extensión geográfica valorar la cultura, el arte y el patrimonio, desde la percepción y el sentimiento de rescatar lo ancestral como territorio enmarcado por sus paisajes de bosque andino de páramo en sus 17 veredas que son el 80% del territorio de la localidad de Usme”. (Blanco, 2019, p. 30)

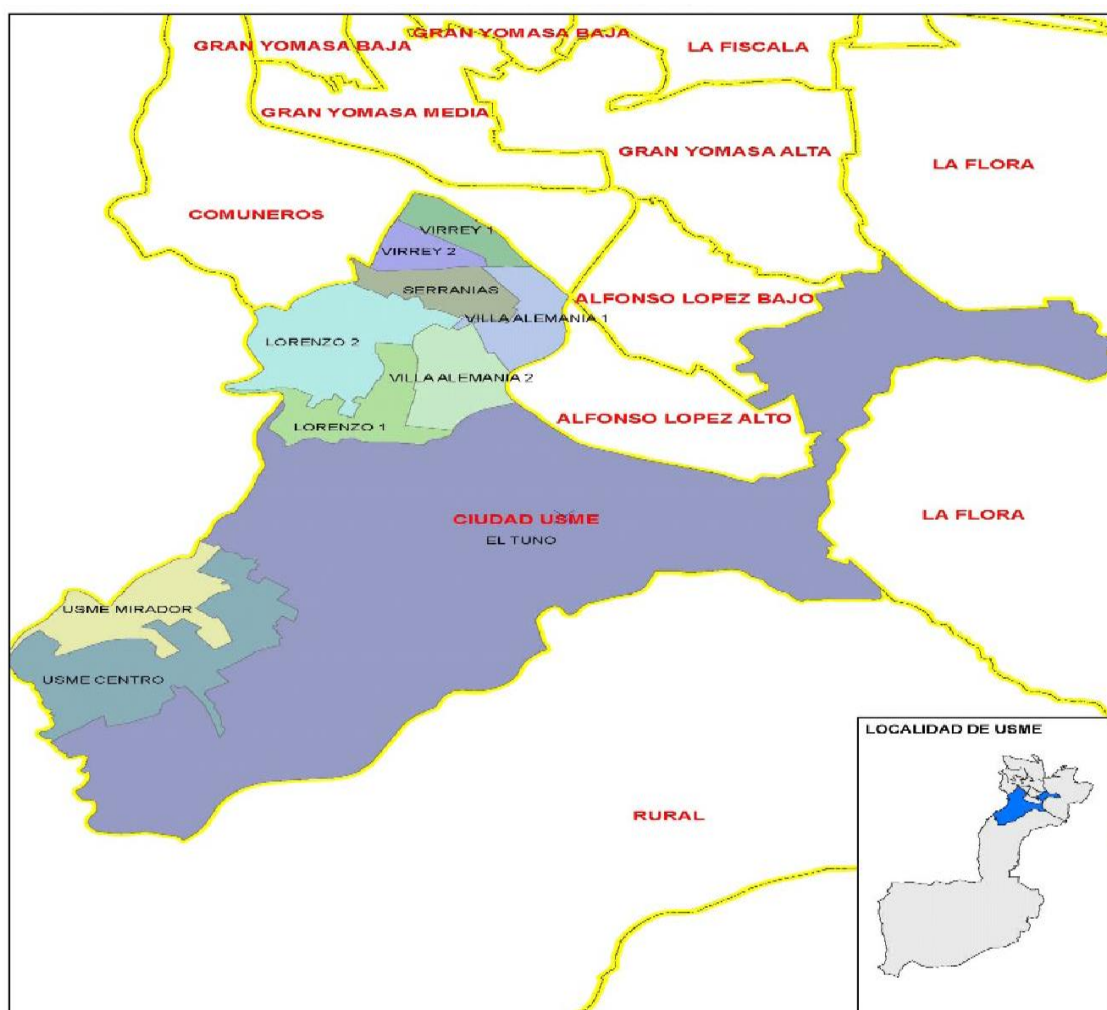
Según la unidad de planeación, esta localidad está dividida en 7 UPZ, que a su vez están subdivididas en barrios. Se puede decir que Usme posee más de 120 barrios y cuenta con un 80% de territorio rural, conformado por 14 veredas.

UPZ (Unidad de Planeación Zonal)	Veredas	
La Flora	El Destino	Olarte
Danubio	El Hato	Agualinda-Chiguaza
Gran Yomasa	Los Andes	Chisacá
Comuneros	La Requilina	Corinto-Cerro Redondo
Alfonso López	Las Margaritas	Curubital
Parque Entre Nubes	Los Soches	El Uval

Ciudad de Usme	Arrayanes	La Unión
----------------	-----------	----------

Fuente: Realización propia 2021

Usme tiene una extensión total de 21.507 hectáreas, lo que la convierte en la segunda localidad con mayor extensión del distrito después de la localidad de Sumapaz. De su área total, 3.029 hectáreas se clasifican como suelo urbano y 18.477 como suelo rural, equivalente al 85,9% del total de la superficie. En el sur de la localidad, en la zona rural, predominan los usos agrícolas y pecuarios.



Fuente: Alcaldía De Bogotá DC

Al ser una localidad urbano-rural, Usme, ha enfrentado con mayor fuerza que otras zonas, a la carga constante de desigualdad social y económica, la dificultad de acceso a las condiciones básicas para una vida digna, así como la violación de Derechos Humanos a sus habitantes. En relación con las mujeres, según el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, para el periodo enero – diciembre de 2019, en Usme se presentaron más de 16 casos de feminicidios, lo que ubica a la localidad como la novena con mayor ocurrencia de estos hechos. Las cifras indican que en Usme se cometieron el 14% de feminicidios en Bogotá. Así, los hechos anteriormente mencionados en la ciudad están asociados a violencia de pareja, violencia interpersonal, violencia por parte de conocidos o familiares, y violencia contra mujeres en la etapa vital de infancia o vejez.

2.2 Contexto Histórico

Usme Ancestral

Durante el periodo de la conquista, el territorio de Usme, no era un lugar muy poblado de familias indígenas. pues su uso estaba principalmente destinado para rituales, como se menciona más adelante en el apartado del hallazgo arqueológico.

En la época precolombina, esta zona se empezó a habitar por asentamientos indígenas de familias Muisca. El alto del Sumapaz era considerado como un sitio sagrado, especialmente la laguna de los Tunjos (lugar de nacimiento del Río Tunjuelo) donde realizaban sus rituales y ceremonias de agradecimiento y de conexión con sus dioses. Carolina Beltrán, integrante de la Mesa de Patrimonio Usme, señala:

“Fue una gran sorpresa para los conquistadores españoles encontrar una población tan grande, pues creían que no había ni una sola persona, y donde decidieron llegar a imponer

como en tantos otros sitios sagrados, su civilización y religión a costa de lo que fuese”, comenta la profesora Martha. (Comunicación personal, 2021)

Gracias a la multiplicidad de hallazgos encontrados en el territorio, se logra reconocer que Usme fue lugar de múltiples peregrinaciones, debido a que cuenta con gran cantidad de lagunas, y cuerpos de agua que los pobladores originarios consideraban lugares sagrados para hacer sus rituales.

Esta población indígena estaba organizada por una base social piramidal, es decir, la primera encabezada por los Zagues, seguida por los sacerdotes, los guerreros y los jefes de tribus, así como de los trabajadores de la tierra, artesanos y comerciantes; la clase social de menor rango eran los esclavos, quienes se solían ser prisioneros de los pueblos enemigos.

Según la tradición oral, Usme significa “Nido de Amor” porque este territorio era el hogar de Usminia, una princesa, hija del Zipa de Bacatá, muy pretendida en aquella época. Dicho nombre ha sido motivo de tensiones y de reinterpretaciones desde distintas organizaciones de mujeres, quienes han señalado que no se puede llamar nido de amor al territorio que se prestó para el rapto de Usminia por parte del Zipa de Ubaque.

Este Zipa invadió a Usme, y en medio de la confrontación, Usminia decidió acceder a la unión con su raptor, cuando estaban en medio de la ceremonia ella lo abrazó lanzándose con él al agua, y así, murieron ahogados en la Laguna de los Tunjos.

Con esto, Usminia fue asociada a este territorio como símbolo del agua que baja de las montañas, de la luna que cubre los cielos en la noche y de la feminidad que resguarda y protege la naturaleza entera.

Antecedentes Históricos

En el año de 1650, empezaron a llegar distintos grupos poblacionales, como campesinos desde el interés por las tierras, pero también colonos. La colonia decide ubicar una iglesia en este territorio, y la llaman San Pedro, y por ende termina por fundarse con el nombre de San Pedro de Usme, con una población aproximada de 600 habitantes. Se convirtió en el centro de una zona rural dedicada a la agricultura, y proveía parte importante de los alimentos a la capital.

En 1911 se convirtió en municipio, con el nombre de Usme, destacándose a la vez, por los conflictos y luchas entre colonos, arrendatarios, y aparceros por la tenencia de la tierra.

A comienzos del siglo XX se reconoció a Usme como municipio, de acuerdo con el proceso de modernización institucional que vivía en ese momento la República con la expedición, en 1913, del Código de Régimen Político Municipal, comenzaron a funcionar la mayoría de municipios del país. En 1954, bajo el marco de la organización del Distrito Especial y cumpliendo el mandato de la Constitución Política que establecía que la ciudad de Bogotá debía conformarse como un Distrito Especial, sin sujeción al régimen municipal ordinario (Art. 159), el municipio de Usme desapareció como entidad político-administrativa separada de Bogotá y pasó a ser parte integrante de su jurisdicción. (Villamor, 2004 , p10)

Esta situación se modificó a mediados del siglo XX, cuando las tierras que eran destinadas a la producción agrícola terminaron por ser utilizadas para la explotación de materiales para la construcción, lo que convirtió la zona en fuente importante de recursos para la urbanización de la capital. Si bien esto ha sido un avance para la ciudad en términos de urbanización, también ha traído consigo un gran daño ambiental, social, y humano para Usme. Las ladrilleras al colindar directamente con los cerros orientales del sur de Bogotá, junto con las areneras y canteras,

terminaron por lastimar y hasta destruir significativamente los pulmones de Bogotá. Alejandra Duque (2019) afirma que:

La localidad de Usme, entre las vertientes medias y bajas de los cerros del suroccidente, en lo que respecta a las colinas alargadas del sur, se presenta una explotación antitécnica de canteras, como la de Ladrillera Helios que junto a la urbanización espontánea y de condiciones precarias, las cuales han desestabilizado una serie de sectores donde el peligro de movimientos en masa de las tierras ya no es potencial sino real, con el carácter de ser zonas de riesgo ya declarado. Esa situación, a su vez, ha generado problemas de erosión como por ejemplo en el barrio Diana Turbay donde cerca de 25 mil personas viven en permanente riesgo de deslizamiento, carcavamiento o hundimientos activos. Problemas similares se registran en los barrios Barranquillita, Santa Marta, La Sureña y San Juan que están contruidos sobre terrenos abandonados por la industria extractiva y ladrilleras, las cuales, como si fuera poco, se localizan en cercanías a la quebrada Santa Librada (p,14)

En la primera mitad del siglo XX, se realizaron dos obras importantes para Usme: Una de ellas fue la creación del Embalse de la Regadera en parte del terreno conocido como El Hato terminado en el año de 1938. Su objetivo era abastecer de agua potable a los habitantes de la capital. La segunda obra fue el proyecto de construcción del ferrocarril del sur oriente, buscando comunicar a Bogotá con los llanos orientales. Para el año de 1929 los rieles iban hasta la vereda La Requilina, pero en 1935 fue cancelada la continuación de esta obra, principalmente por temas de presupuestos.

En 1954 con la creación del distrito especial de Bogotá, Usme ingresó como zona perteneciente a la capital. Esta anexión de Usme, junto con el páramo de Sumapaz; tenía como objetivos

asegurar fuentes de materias primas para la construcción y abastecimiento de agua para la creciente ciudad.

En los años 60s inició el proceso de urbanización como resultado de las múltiples violencias generadas en el país, a raíz principalmente del desplazamiento forzado, confluendo muchas familias en las haciendas más cercanas a la ciudad, entre ellas la hacienda mochuelos y la fiscalá. Con la creación de nuevos barrios, también iniciaron grandes retos para las comunidades, teniendo en cuenta que Usme no contaba ni con infraestructura, ni con servicios básicos para ofrecer. Rosalvina Diaz, habitante de la localidad y quien lleva en ella más de 30 años señala:

“Recuerdo como el trabajo entre vecinos permitió generar apoyo para acceder por lo menos a distintas fuentes de agua, eso sí, todo pirata” (Rosalvina Diaz, 2020)

En la década de los 90s se estableció la Alcaldía Local de Usme, y pasó a ser administrada tanto por el alcalde local como por la Junta Administradora Local.

Usme Rural: Ser Pueblo en la Ciudad

Como ya lo hemos mencionado, el territorio de Usme es mayormente rural, cuenta con un aproximado de población de 75% rural y un 25 % urbano. Las personas que viven en la parte urbana, en su mayoría, tienen su quehacer fuera de la localidad, generando desplazamientos masivos a distintas zonas de la capital, principalmente en horas pico. La parte rural se dedica principalmente a la producción agrícola y pecuaria. Usme cuenta con una cultura campesina muy importante, con tradiciones como la celebración del día del campesino, las ferias ganaderas, distintas actividades que se realizaban en la plaza principal, pero a causa de la pandemia que inició en el año 2020, tuvieron que posponerse, cancelarse o pasar a lo virtual.

Una característica importante de Usme es que desde hace más de 10 años en la vereda “La Requilina”, se reconoce la historia de resistencias de hombres y mujeres, quienes decidieron unir sus parcelas para hacerle frente al crecimiento desmedido de la capital, convirtiendo las tierras en un destino “turístico-rural-comunitario”. Desde esta vereda, se puede evidenciar como el territorio está lleno de tradición ancestral, de patrimonio material e inmaterial. Nuri Stella Salazar (2017) afirma:

“El proyecto turismo rural comunitario, nace como una iniciativa de campesinos y campesinas, de familias raizales por más de cuatro generaciones que tuvieron la iniciativa de conformarse en una red de fincas, para evitar o detener el proceso de la expansión urbana que está llegando al territorio rural. En esto llevan más o menos nueve años, visibilizando el territorio rural con todas sus potencialidades, desde lo productivo, patrimonial, ambiental, cultural, artístico y todo el patrimonio del que está rodeado este territorio”.

Reconocer las luchas de los procesos organizativos para defender y mantener el territorio rural, es clave en nuestros tiempos, ya que la problemática de expansión urbana se encuentra absorbiendo las áreas rurales, y esto para los campesinos y campesinas de Usme implica una enorme preocupación, pues amenaza su entorno y calidad de vida.

La mayoría de campesinos y campesinas en Usme, se sienten abandonados y excluidos de distintos proyectos administrativos, pues si bien son mayorías en la localidad, no se les da el valor y la importancia que deberían. Además, que los proyectos de urbanización cada vez más les invaden y les presionan sus sentires campesinos, llevándolos a tener que asumir la urbanización y adaptarse a los múltiples cambios que esta trae.

Hallazgo y Parque Arqueológico de Usme

Como ya he mencionado, antes de la conquista, en este territorio se llevaban a cabo ritos, ceremonias y ofrendas de distintas familias o tribus indígenas. Para el año 2005, en medio de unas excavaciones de Metro Vivienda, fueron encontrados restos indígenas. Una necrópolis con 26 tumbas y distintos elementos propios de esta cultura, a raíz de esto, se trata en conjunto con la comunidad y la Universidad Nacional de buscar la forma de construir el cementerio indígena.



Parque arqueológico Usme - Foto: Universidad Nacional de Colombia/ Mesa por la Defensa del Patrimonio Ancestral y Cultural de Usme

Cuando Metro vivienda, comenzó la adecuación de los terrenos para construir alrededor de 3.000 viviendas de interés social en predios de la hacienda el Carmen (comprende 30 hectáreas), los campesinos notaron que los obreros se quedaban hasta muy tarde en la zona, pero sin mover las máquinas, de modo que decidieron entrar en las noches, para ver qué era lo que sucedía, atestiguando el hallazgo de los restos. De esta forma decidieron enfrentarse a la administración de ese entonces de Bogotá, a fin de interceder por la protección de esta memoria arqueológica.

El cementerio indígena de Usme ha estado a punto de desaparecer en varias ocasiones por cuenta de proyectos de expansión urbana. Jaime Beltrán, miembro fundador de la Mesa por la Defensa

del Patrimonio Ancestral y Cultural de Usmeke (quien desafortunadamente falleció en abril del año 2020), difundió la noticia de la existencia del cementerio y denunció el presunto encubrimiento de la administración distrital de ese momento. Beltrán (2014) afirma: “Desde que comenzaron los trabajos del terreno, hacia 2005, Metro vivienda encontró restos humanos y utensilios que ocultó para seguir con el proyecto de construcción de viviendas de interés social”. Con el fin de preservar la zona arqueológica, los habitantes de la localidad crearon en 2007 la Mesa de Patrimonio. Y en ese mismo año el Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ordenó suspender las obras tras confirmar que las 30 hectáreas de la Hacienda El Carmen albergaban un antiguo cementerio indígena. Así comenzó un largo proceso para declarar la hacienda como área de protección arqueológica.

En 2014, la nación declaró área arqueológica protegida las 8 hectáreas de la hacienda, y a las 22 hectáreas restantes, área de influencia. A la administración de Enrique Peñalosa poco le importó ese hecho y reactivó los planes de expansión urbana en el sur de la ciudad, volviendo a dejar el hallazgo en el olvido. Con la llegada de Claudia López a la alcaldía, el cementerio tomó un nuevo aire y se dio inicio a la construcción de un parque arqueológico para resguardar y enaltecer ese patrimonio cultural. López incluyó a la Hacienda en el Plan de Desarrollo y se comprometió a excluir del área de expansión urbana esos predios. La alcaldesa también dejó a cargo al Sr Patrick Morales Thomas, director del IDPAC² en la reactivación del Plan de Manejo Arqueológico.

El IDPAC retomó los escenarios de concertación con las autoridades étnicas, campesinas y sociales para que participen en la estructuración del parque arqueológico que contará con una zona de rehabilitación ambiental, con senderos, museos y laboratorios.

² Instituto Distrital de Participación y Acción Comunal

Estos hallazgos son fundamentales para entender la cultura muisca y la transición que hubo durante la conquista española, así como los contactos que tuvieron los habitantes de la sabana de Bogotá con sitios tan alejados como la Amazonía y la Costa Atlántica. Por su parte, las comunidades campesinas y étnicas ven en el predio de El Carmen una excelente oportunidad para recuperar el patrimonio ambiental de la cuenca del Río Sumapaz, y reconstruir su memoria histórica, pues como ya se ha mencionado, en este territorio se realizaban distintos rituales espirituales de encuentro y sanación.

¿Quiénes somos? Poblaciones y Actores que Hacen Presencia en la Localidad.

Mi familia lleva más de 30 años viviendo en esta localidad. Ninguno de mis abuelos sufrió desplazamiento forzado. Mi abuela cuenta que llegó aquí por decisión de mi abuelo, pues con 6 hijas, la situación no era fácil, él no permitía que ella trabajara (aunque ella lo hacía a escondidas) y este, al ser un sector que estaba iniciando procesos de urbanización los costos eran más sencillos, aunque los riesgos más grandes, pues no se contaba con ningún tipo de servicio público y no se tenían vías de transporte. Mis abuelos y mis tíos recorrieron la localidad por más de 10 años viviendo en arriendos hasta conseguir la casa propia en una de las zonas altas de la localidad.

Cuando estaba en la primaria, presencié un acto de discriminación hacia una compañera afro por su cabello, yo tenía 10 años, todo fue muy rápido, no supe cómo reaccionar, la responsable fue una profe que no la dejó ingresar a la clase por supuestamente ir despeinada. Entendí que eran las personas mayores las que nos incitaban a estas violencias, pues para la sociedad algunas poblaciones cuentan más que otras. Luego de esto llegó un grupo indígena a hacer unas presentaciones en el colegio, me impresionó tanto saber que en la localidad también habitaban grupos indígenas, en sus núcleos también había niños y niñas, que de una u otra manera trataban

de continuar con sus costumbres. Así, en el camino fui entendiendo y dimensionando la pluriculturalidad presente en el territorio.

A continuación, se nombran algunas poblaciones presentes en la localidad:

Población indígena: Los descubrimientos arqueológicos, especialmente los más recientes, dan cuenta de la permanente ocupación en el territorio de Usme desde el siglo XII, sin embargo, hasta ahora no se han encontrado viviendas o algo similar; por lo cual, los arqueólogos han llegado a concluir que posiblemente Usme fue un lugar sagrado, en el que se celebraban rituales especialmente concernientes a entierros y sacrificios (Urrea, 2011), al igual que ciertas áreas próximas en el páramo del Sumapaz en donde hay lagunas, más no fue una ciudad o un poblado mayor, sin con ello decir que estuvo despoblado (Fajardo, 1975)

Actualmente la población indígena de la localidad pertenece principalmente a los Ambika-Pijao y también residen las tribus Emberá, Inga, Uitoto, Pastos y Nasa. La comunidad se encuentra organizada de acuerdo a las instituciones políticas indígenas y el Cabildo es liderado por las autoridades tradicionales, desde el proceso de reconocimiento por parte del Distrito.

Población en condición de desplazamiento: En la localidad de Usme, residen alrededor de 6.259 personas víctimas del conflicto armado, el 6,8% del total registrado en Bogotá. Entre las veinte localidades del distrito, la mayor concentración de población en condición de desplazamiento se encuentra en Ciudad Bolívar, Bosa, Kennedy y Usme, sumándose el desplazamiento a las problemáticas de necesidades básicas insatisfechas y la poca garantía de Derechos Humanos de estas zonas de la ciudad.

Población afro: El censo del año 2019, arrojó indicadores sociodemográficos de comunidades afro en la zona asociados a clases populares bajas, mayores índices de masculinidad, mayor tamaño promedio del hogar, razón de hijos y tasas globales de fecundidad más altas, a la vez que los promedios de escolaridad más bajos de la ciudad. Estas familias provienen principalmente del Chocó, Valle y Nariño; el nivel educativo promedio de la población es bajo, con un 35,75% sólo con primaria: las necesidades más sentidas de estas comunidades son la falta de empleo, educación y vivienda.

Población Habitante de Calle: Según el Censo para el año 2019, en Bogotá se identificaron 9.614 habitantes de calle, de ellos 70 residen habitualmente en la localidad de Usme, representando un 0,73% de la ciudad.

Población en ejercicio de prostitución: No se cuenta con datos claros sobre la cantidad de personas que ejercen la prostitución en la localidad, sin embargo, la vulneración de los derechos de las mujeres en esta actividad es cotidiana. Los espacios de habitación presentan inadecuadas condiciones sanitarias que ponen en riesgo su salud; y las ponen en riesgo de ser víctimas de inseguridad, de todo tipo de violencias, explotación laboral y barreras en acceso a los servicios. Los proxenetes no se preocupan por las condiciones mínimas para prestar los servicios sexuales (condones de buena calidad, higienización de los espacios, productos de aseo personal, entre otras), lo que aumenta los riesgos de contraer infecciones de transmisión sexual.

Población migrante venezolana: La llegada de migrantes venezolanos, hacen de la capital el destino para miles de personas en busca de oportunidades, que terminan aumentando la pobreza y la estigmatización. La oficina de Migración Colombia detalló en un informe publicado recientemente, que la población venezolana en Colombia pasó de 31.471

personas en 2015 a 1.771.237 en 2019. Actualmente, no se tiene en términos de estadística un resultado exacto de cuántas personas entre niños, niñas, jóvenes y adultos mayores, se encuentran en la localidad, pero sí se sabe que son una población móvil significativa que influye en la reconfiguración social de la localidad en términos de pobreza, exclusión y dificultades de integración social.

Mujeres, Niños y Niñas: La situación social de esta franja poblacional se vio profundamente afectada por la pandemia. De un lado la dificultad de acceso a la virtualidad limitó sus procesos escolares, y de otro lado tener que asumir obligaciones para el núcleo familiar principalmente les obligó a hacerse cargo de labores domésticas o incluso trabajar para apoyar la economía familiar. La secretaria distrital de la mujer para el año 2020, señala que los hogares de jefatura femenina tienen un rango del 14.9% de pobreza extrema. Frente a niños y niñas, aún no se cuenta con datos exactos, pero se estima en un porcentaje alto para quienes han tenido que dejar sus estudios por temas económicos y de conectividad.

Entidades: Las principales entidades que se encuentran en la localidad son:

- ✓ Educativas: Planteles de educación preescolar, básica y media; centros tecnológicos, técnicos y educación no formal.
- ✓ Integración social: comedores comunitarios, jardines infantiles, casas vecinales, instituto colombiano de bienestar familiar, fundación del pequeño trabajador.
- ✓ Servicios urbanos: caí de policía.

Organizaciones Sociales y Culturales Presentes en la Localidad:

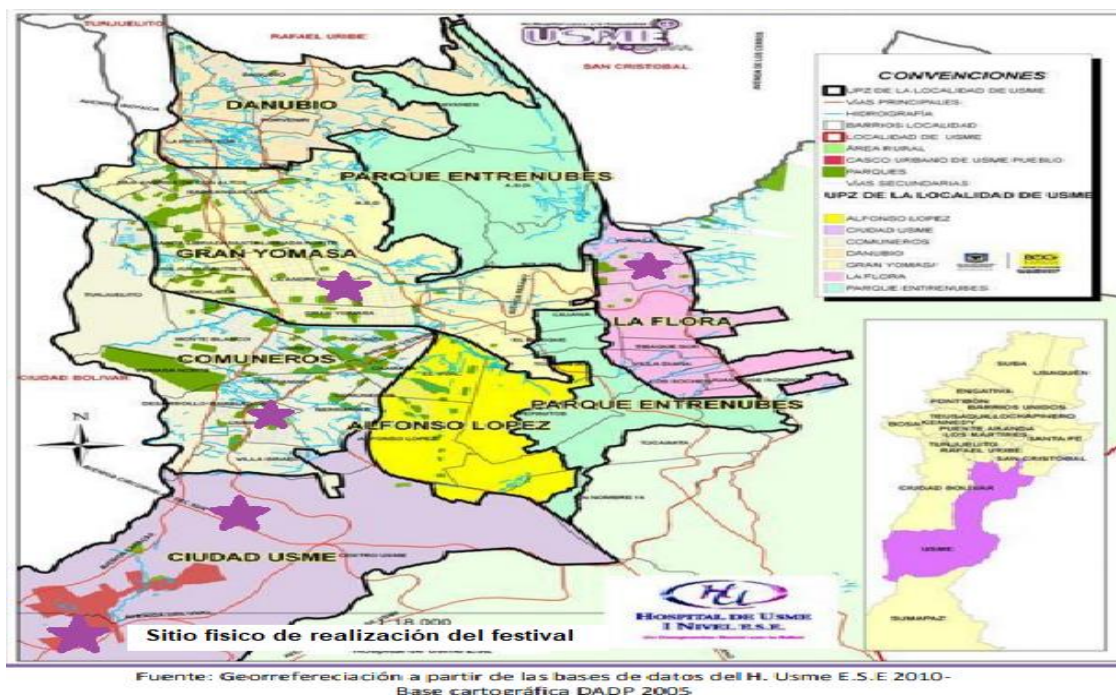
La localidad de Usme cuenta con distintos procesos educativos, culturales, artísticos, de formación, etc. A continuación, se presentan distintos procesos, marcados en ejes de acción, con su respectiva descripción y algunos de sus integrantes:

EJE DE ACCIÓN	PROCESOS
<p>ARTÍSTICOS: Desde múltiples encuentros donde involucran la imaginación, el cuerpo, y lo sensitivo alrededor del circo en este caso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Circopata ● Cirwepa
<p>EDUCATIVOS Y DE FORMACIÓN: Estos procesos trabajan alrededor de los DDHH, en donde buscan aportar a los liderazgos comunitarios, en aspectos pedagógicos y formativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Afromupaz ● Plataforma Local de Juventud
<p>AMBIENTALES: La apreciación por el hallazgo arqueológico y su importancia histórica, han hecho que líderes campesinos principalmente, reivindiquen la defensa y cuidado del territorio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Mesa de patrimonio Usmeka ● Agroparque los soches ● La hacienda de Mary
<p>DERECHOS HUMANOS: Desde talleres de formación, capacitación, acompañamiento jurídico y psicosocial en la localidad alrededor de situaciones donde se vulneran o violan los DDHH.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Mesa de Derechos Humanos de Usme ● REDHUS ● REDCA

<p>GÉNERO: Grupos de trabajo en donde se priorizan a las mujeres, en torno al acompañamiento en distintos casos de violencias, pero también al reconocimiento de sus saberes y aportes a las comunidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Biblioteca Comunitaria El Uval ● Red Usme Violeta ● Colectiva Yanza ● Revista Skinds ● Periódico Comunitario Olympia
<p>MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMUNITARIA Y ALTERNATIVA: Procesos de comunicación popular, en donde plantean distintas acciones y comunican caminos a seguir por y para el territorio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Emisora Aires de Usme ● Planeta tierra ● Usme.com.co ● Emisora La quinta

2.3 UPZ La Flora

La UPZ la Flora, está al oriente de la zona urbana de Usme. Limita al norte con la UPZ Los Libertadores de la localidad de San Cristóbal, por el oriente con los cerros orientales, por el sur con la UPZ ciudad de Usme y los Soches, y por el occidente con la UPZ gran Yomasa, ciudad Usme y Parque Entre Nubes. Se encuentra rodeada por áreas protegidas como el Parque natural Entre Nubes, y el piedemonte del Páramo de Cruz Verde, en los cerros orientales.



Por su ubicación la zona ha sufrido olvido y abandono sistemático de la administración, pues al estar entre el límite urbano de la localidad de San Cristóbal y la localidad de Usme, las administraciones locales han jugado alrededor de las exigencias y necesidades de las comunidades, al no responsabilizarse de estas, puesto que dicen que los territorios que están en este borde no pertenecen a una zona sino a la otra. En el año 2006 esta UPZ fue declarada suelo en expansión, es decir una porción territorial que se habilita para el uso urbano, y seguidamente dejó de pertenecer a la localidad de San Cristóbal, pasando así a formar parte de la localidad de Usme.

En este contexto territorial, la identidad rural permanece viva, aunque presionada por las lógicas de la ciudad, y debido a los cambios administrativos tan bruscos, muchas zonas quedan desprotegidas, con insuficiente infraestructura, acceso vial, seguridad pública, servicios de salud y de respeto territorial.

2.4 Villa Rosita: Un EcoBarrio Comunitario

Y así, llegamos a la zona barrial donde se lleva a cabo la práctica pedagógica investigativa. Alrededor de 23 años he estado viviendo en esta localidad, pero nunca había recorrido algunas zonas, entre ellas el Ecobarrio Villa Rosita. Traté de seguir indicaciones y logré llegar. Debía tomar un sitp que me dejara en el sector de Yomasa, luego un carrito que me subiera hasta Juan Rey y de allí tomar otro carrito o un SITP que me dejara en el último paradero, el de tihuaque y subir una montaña hasta llegar al punto de encuentro. Este recorrido, desde las zonas principales de la localidad tarda alrededor de 1 hora, pero si se toma un taxi puede demorar entre 15 a 20 minutos.



Fotografía propia (2020)

A comienzos del siglo XX y guiados por los términos de desarrollo sostenible y Ecurbanismo, surge un nuevo tipo de propuesta urbana llamada “EcoBarrio”. Según Castillo (2013):

Esta propuesta orienta a un barrio a minimizar su impacto ambiental gestionando una autonomía energética, y disminuyendo su huella ecológica, con el fin de mejorar la calidad de vida de los miembros de la comunidad y generando cambio de los hábitos individuales y colectivos de las personas que habitan en el barrio. Un Eco barrio sigue los principios de una Eco Aldea, pero en zonas urbanas, donde se busca implementar soluciones sostenibles a las problemáticas ambientales, económicas y sociales, con la intención de reducir la contaminación y darle una mayor importancia al ambiente y al ser humano. (p.50)

Un EcoBarrio no se trata de un barrio convencional donde se han realizado diferentes tipos de proyectos en temas ambientales, sino que busca ser algo más que una suma de sistemas y procesos eco eficientes. Debe ser una construcción social, en la que sus ciudadanos asumen la responsabilidad de participar en el diseño, la rehabilitación y la gestión de su espacio. Entre los aspectos básicos para su desarrollo, se encuentran:

- ✓ Mejora los ciclos de materia y energía.
- ✓ Establece una adecuada relación con su territorio y paisaje
- ✓ Reduce la contaminación y las emisiones al aire, agua y suelo
- ✓ Mejora las relaciones sociales entre la comunidad

Es importante reconocer que los ecobarrios han tenido que sortear procesos largos y complejos, pues no existe una figura intermedia que reconozca modos de habitar la ciudad, ruralmente y de forma sustentable, ya que las licencias urbanísticas y los trámites legales poco se esfuerzan por reconocer los derechos de los habitantes desde la ancestralidad o las creencias propias. En el antiguo Tihuaque surgen cinco ecobarrios; dos de ellos en la localidad de San Cristóbal y tres en Usme, entre estos el EcoBarrio Villa Rosita en la UPZ La Flora.

El barrio Villa Rosita, se referencia como EcoBarrio desde el año de 1991, porque además de cumplir con las principales características ya mencionadas, la parte alta colinda directamente con el piedemonte del Páramo de Cruz Verde en los cerros orientales, aspecto fundamental para el reconocimiento de este EcoBarrio. Esta comunidad ha tenido una visión de largo plazo, se organizó voluntariamente con la intención de mejorar su calidad de vida, para lograr de manera integral el bienestar humano y el bienestar del medio ambiente a través de un diseño espacial coherente, fundamentado en la vida comunitaria, dirigido a la conservación de la energía y de los recursos naturales desde el acueducto comunitario.

El EcoBarrio Villa Rosita se fundó en 1991, desde sus inicios creció de manera amplia y un poco descontrolada; pero logra ser legalizado en el año de 1999 mediante la resolución 14 del 22 de enero. Se referencia como eco barrio porque la parte alta del barrio colinda directamente con los cerros orientales, y entre los propósitos de los ecobarrios está evitar y autorregular el crecimiento urbano y proteger la estructura ecológica principal. La comunidad con una visión de largo plazo se organizó voluntariamente con la intención de mejorar su calidad de vida para así lograr de manera integral el bienestar humano y el bienestar del medio ambiente a través de un diseño espacial coherente, fundamentado en la vida comunitaria, dirigido a la conservación de la energía y de los recursos naturales. (Restrepo, 2015, p,13)

El EcoBarrio de Villa Rosita busca reconocer los modelos alternos construidos desde la participación comunitaria, como son los acueductos comunitarios que posibilitan pensar ciudades y asentamientos humanos inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles, que a la vez den respuesta a la necesidad de vivienda, sin depredar el ambiente y fortaleciendo una nueva cultura ciudadana.

El acueducto comunitario ha sido una resistencia de la comunidad al monopolio del Acueducto del Distrito Capital, y se comprende como una estrategia de gestión participativa por el derecho digno al agua, desde distintas organizaciones y colectivos, vinculando así a niñas, niños, jóvenes, adultos y adultas mayores, y en su mayoría mujeres, en una gestión que busca brindar aprovisionamiento a las zonas más alejadas, donde la presencia del Estado es casi nula.

Así, la comunidad decidió tomar la solución de procurar por sí misma el abastecimiento del agua, evidenciando cómo el trabajo colectivo puede reconocer a toda una comunidad que es envidiada por distintos sectores por su riqueza en agua y naturaleza. Blanco (2020), “Como comunidad hemos resistido a perder la soberanía, gobernanza, y ordenamiento del recurso hídrico, el agua es un bien común, no sólo de los seres humanos sino también del entorno del bosque de niebla donde se produce”.

Organizaciones Sociales y Comunitarias Presentes en el EcoBarrio de Villa Rosita:

En esta comunidad se han generado distintas propuestas en torno al trabajo de educación popular y comunitaria, en pro de darle un lugar y voz, principalmente a niñas, jóvenes y mujeres, que van construyendo una mirada más amplia en torno a sus propias vidas y cómo poder reconocer y activar los DESCAs³.

También se han llevado a cabo proyectos de recuperación de la memoria, por medio de expresiones artísticas como forma de enfrentar y darle trámite a la construcción de nuevas identidades, en búsqueda de la paz y del empoderamiento; elementos que sobresalen en las propuestas de las organizaciones, teniendo en cuenta el valor a la cultura, el arte y el patrimonio,

³ Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales.

principalmente desde la percepción y el sentimiento de rescatar lo ancestral, y las raíces campesinas.

Por ejemplo desde el Observatorio de DD.HH Ofelia Uribe de Acosta, para el festival Círculo de Mujeres Usmeñas del año 2020, realizó la propuesta *“Tejiendo memorias territoriales: poblamiento y construcción del eco-barrio Villa Rosita desde las voces de las mujeres de la comunidad”* con el objetivo de reconocer y caracterizar las voces de las mujeres desde sus aportes a la construcción del eco-barrio villa rosita, desde las memorias y prácticas territoriales que se llevan en el territorio, para esto y teniendo en cuenta que estábamos en plena pandemia de Covid-19 y con las medidas de cuidado necesarias, se realizaron visitas a las mujeres adultas mayores, sabedoras de las historias y de las memorias en torno al barrio, para que por medio de entrevistas estructuradas y semiestructuradas contarán sobre lo vivido y su importancia, para todas las generaciones.

En el siguiente enlace, se puede encontrar el video de memoria realizado para la participación del virtual en el festival, con la Alcaldía Local de Usme.

<https://www.facebook.com/alcaldialocalde.usme/videos/609125939877200/>

Ahora bien, para poder tener presente como los vínculos entre organizaciones han permitido que nazcan otras más, como lo es el caso de la Escuela Popular Transformando Imaginarios que abordaremos más adelante, es de resaltar el Colegiado Mujer y Género como la raíz de estas organizaciones. Este nace de la acción positiva de la política pública de mujer y género, desde la necesidad que tenían las mujeres de reorganizar la mesa local en el año 2000, debido a que la anterior mesa había sido desintegrada por malos entendidos y proselitismo de las integrantes.

Después de un tiempo, algunas mujeres se desvincularon y al quedar prácticamente en el limbo, la lideresa Martha Blanco propuso organizarse de nuevo y con nuevas capacitaciones. La organización decidió continuar con su nombre, debido a que no querían contar con jerarquías, desde la intención de que todas trabajaran por igual, y de que tuvieran la misma capacidad y fuerza en la toma de decisiones.

Después de más de una década de resistencias y acompañamientos entre las integrantes del Colegiado Mujer y Género y el Observatorio de DDHH Ofelia Uribe de Acosta surgió la Escuela Popular Transformando Imaginarios en el año 2016.

En el siguiente cuadro se encuentran las principales organizaciones que han surgido de las juntanzas y articulaciones, anteriormente mencionadas, y que cuentan con participación de distintos grupos poblacionales en Villa Rosita.

Organización	Descripción de la agrupación
Escuela Popular Transformando Imaginarios	<p>Surgió en apoyo a madres, que debían llevar a sus hijos e hijas, a los espacios de formación de los que eran partícipes, o dejaban de asistir por no tener donde dejar a sus hijos e hijas, quienes, a su vez, se aburrían estando en el espacio. Así se creó una escuela de carácter itinerante, con énfasis en las infancias, desde propuestas artísticas, pedagógicas y educativas. Después de un amplio andar por la localidad, llega a Villa Rosita en el año 2017.</p>
Grupo de danza Las Frailejonas	<p>Se creó con el propósito de usar la danza y el arte para sensibilizar a las mujeres de las veredas, mediante</p>

	musiforos, acciones claras y conscientes en torno a los derechos de las niñas, jóvenes y en sí de las mujeres.
Eco-Tihuaque: Aula Ambiental	<p>Eco –tihuaque es una organización de base, creada en el 2016, como respuesta a varias necesidades de la comunidad de Usme en el tema ambiental y de Derechos Humanos en especial los DESCAs en la localidad.</p> <p>Al desarrollar trabajo comunitario en la UPZ de sede, surgió el reto de trabajar la memoria y resignificación del territorio.</p> <p>El EcoBarrio, la montaña tutelar –Páramo de Cruz Verde-, eran territorios invisibilizados para sus pobladores y beneficiarios en especial para la niñez y juventud.</p> <p>Así, surgió el aula ambiental, desarrollando acciones para empoderar y apropiar a esta población de su riqueza y conservación.</p>

En este contexto, como parte de las acciones conjuntas de estas organizaciones presentes en el EcoBarrio, decidí focalizar e implementar la alternativa pedagógica con la niñas de la Escuela Popular Transformando Imaginarios.

Conflictos Territoriales:

Entre los conflictos territoriales más notorios en el barrio Villa Rosita se encuentran:

- *Poca participación política y democrática*

El salón comunal de Villa Rosita, se mantuvo sin acceso, entre en año 2020 e inicios del 2021, pues si bien nos encontrábamos en medio de la pandemia, cuando los picos bajaron quien estaba a cargo de la presidencia, así como su equipo de trabajo desde la JAC, se encargaron de monopolizar tanto el libro donde se inscriben las personas pertenecientes a la junta, como las distintas ayudas que llegaban para la comunidad. Así se fueron reconociendo los falsos liderazgos que han buscado llenar sus bolsillos a nombre de la comunidad, a esta conclusión se ha llegado desde múltiples encuentros con la comunidad.

Fueron las mujeres del territorio, al ver que no había un espacio digno para que las niñas y niños tomarán distintos talleres, decidieron organizarse y prepararse para recuperar el salón para la comunidad. Así, en abril del 2021, con todas las medidas de bioseguridad, tomaron las llaves del salón comunal y abrieron el espacio para que los niños y niñas puedan disfrutar de él, destituyendo al presidente y convocando a nuevas elecciones con nuevas planchas.

- *Violencia de género: Desaparición y trata de niñas y jóvenes en el territorio.*

Villa Rosita por ser un barrio tan alejado y de difícil acceso, se presentan muchas acciones de violencia sexual y psicológica hacia las niñas y jóvenes del territorio sin que medie ningún control o acompañamiento.

En menos de 5 años han desaparecido dos niñas a plena luz del día, en el paradero, zona reconocida por ser un punto principal del barrio. Así mismo, las niñas muchas veces, buscan salir rápido de sus casas por temas de abuso y maltrato que no quieren ni deben aguantar. Es principalmente por esta problemática que decidí abordar el cuerpo, como primer territorio de luchas y resistencias, de límites y cuidados claves para los tránsitos en la vida.

- *Xenofobia entorno a familias provenientes de Venezuela*

Hacia el año 2020, se presentó una fuerte ola de llegada de familias venezolanas, quienes en su mayoría fueron ocupando terrenos cerca al páramo. En los espacios que se realizan de recreación y deporte en las canchas, se han presenciado acciones de xenofobia, en torno a cómo entre niños y niñas no quieren acercarse o jugar por múltiples razones, por argumentos que han escuchado lastimosamente de las personas adultas. Ante esto, desde el grupo de danza y de las hijas de la montaña, decidimos acoger a niños y niñas, desde el cuidado, el amor y la comprensión.

- *Caída de la Vía Tihuaque*

La Avenida Ciudad de Villavicencio no estaba ni preparada ni construida para transportes pesados, pero fue utilizada para dichos transportes por parte algunos depósitos y constructoras conscientes de esto. A medida que, pasaba el tiempo, y debido también a la mala calidad de los materiales utilizados en su construcción, a la altura del Esta vía, kilómetro 9, la vía comenzó a derrumbarse de a pocos, hasta que finalizando el año 2020, terminó por colapsar, permitiendo el paso solo de vehículos pequeños. Y aunque ha pasado alrededor de un año, hasta ahora están iniciando labores para reconstruirla y fortalecerla. Esto ha originado gran índice de inseguridad, principalmente para mujeres y niñas, y más gastos económicos. Por no contar con las rutas habituales, se limita el desplazamiento tranquilo a distintos lugares, y ahonda el abandono de la UPZ La Flora, principalmente.

2.5 Escuela Popular Transformando Imaginarios

Esta escuela, ubicada en el EcoBarrio Villa Rosita, ha tenido distintos espacios de participación en la localidad desde el año 2014, pero uno de los inconvenientes más grandes ha sido el no contar con lugares para reunir a niños, niñas, jóvenes y mujeres, pues en la mayoría de casos, no se presta ni el salón comunal, ni el domo, ni la casa de la cultura del barrio. Pero a pesar de esto, siempre se ha buscado la manera de avanzar en los procesos que impulsa la escuela.

En medio de un encuentro, Martha Blanco, una de sus fundadoras, contó:

Transformando Imaginarios se inspira en mi hija Pilar y una de las hijas de una de las mujeres de El Colegiado. Las mujeres siempre llevan consigo a sus hijos, por no contar con sitios seguros donde dejarlos. Entonces todas las madres llegaban con los hijos a las reuniones y en medio de ellas los niños jugaban o dormían. Yo siempre llevaba a mi hija Pilar. Cuando salieron las escuelas de formación en el gobierno de Petro, había una representante de participación. La doctora Jenny Mateus y ella dieron un taller de autoestima para las mujeres. Nos inspiraba a ser profesionales y no esperar siempre tener el patrocinio de un hombre. Así fue como noté la necesidad de que nuestros hijos e hijas también se preparan mientras sus madres lo hacíamos: que tuvieran espacios para aprender otras cosas. Así nació Transformando Imaginarios. Martha Blanco (Comunicación personal, 2020)

Así, según el testimonio de la profesora Martha Blanco, la Escuela Popular Transformando Imaginario surge desde la necesidad de que las mujeres, madres y sus hijos e hijas, tuvieran un lugar de aprendizajes, acompañamiento y de diversión en el territorio. La escuela nació en el 2014, y aunque hoy su espacio principal se encuentra en Villa Rosita, a lo largo de estos años, ha estado caminando y transformando por distintos sectores de la localidad.

Esta escuela tomó nombre de “Escuela Popular Transformando Imaginarios” a partir del reconocimiento de la forma como los imaginarios heredados, incidían en la forma como mujeres y niñas vivían su ser y su relación con el territorio. Cambiar las formas de vida implicaba comenzar por cambiar los imaginarios. Marha Blanco recuerda cómo las niñas y adolescentes tenían el imaginario que, para poder salir de sus casas, debía ser con algún señor del barrio que las sacara de pobres; o que la educación solo era la recibida en la escuela; que no podían soñar

con una educación superior, o acceder a otro tipo de saberes y conocimientos, pues para las personas ‘pobres’ esto no era posible.

Estos son algunos de los comentarios que hacían algunos niños y niñas de las primeras escuelas. A raíz de esto surgió la escuela con la intencionalidad, de reconocer y evidenciar las propias voces de los niños y niñas, desde sus sentires y buscando aprendizajes que permitieran fomentar acciones de cuidado desde el reconocimiento de sus derechos.

Si bien, el año 2020, quedó marcado en la historia, la crisis de la pandemia ocasionó un antes y un después. Esto significó un reto atravesado por sentires, emociones y vivencias enmarcadas en cada cuerpo, territorio y conflicto social. Para la Escuela Popular Transformando Imaginarios, fueron meses de no poder encontrarse, de no poder hablar y expresarse como de costumbre, pues las cuarentenas estrictas no lo permitían.

Después de cinco meses de estar en cuarentena estrictas, el grupo de danza y la escuela se unieron desde el baile, el reconocimiento político del territorio y la trayectoria artística principalmente de la Carranga del Maestro Jorge Veloza. Los encuentros y ensayos, en los que participaban las niñas, ahora giraban en torno a cómo se encontraban sus cuerpos y sentires a raíz del confinamiento y como cada composición del maestro Veloza podía rescatar los procesos de memoria en la localidad. Por ejemplo, con la canción de *la cojita del tesoro*, se reflexionó en torno al arduo trabajo del campesinado, pero también la naturalización del sexismo en algunas las canciones del compositor.

Cuando llegué a este espacio, los encuentros giraban como ya lo mencioné en torno a la danza: La cumbia y la carranga principalmente. Para mí esto era todo un reto, pues no soy profe de danza y mis habilidades para el baile no son muy fuertes. Después de un tiempo de acompañarlas

en las clases de danza y de hablar con ellas en distintos espacios, decidimos conjuntamente ubicar otro día para encuentros de clase con la escuela. Ellas querían hablar, expresarse, ser escuchadas y tenían voluntad tanto de aprender como de dialogar sobre sus conocimientos. Estas niñas ya contaban con una voz propia, es decir, sus infancias tienen voz, una voz desde el sur, una voz que han tratado de silenciar y menospreciar de múltiples maneras, pero esta se ha reivindicado desde el ser niñas y mujeres, desde el poder de compartir y acompañarse colectivamente.

Hijas de la Montaña:

El grupo Hijas de la Montaña nació en medio de los confinamientos en el marco de la pandemia. Ya cansadas del encierro, decidimos, junto con las niñas, salir una mañana a hacer un recorrido por el páramo, para darnos un respiro en medio de tanta incertidumbre. Cuando íbamos subiendo la montaña, una de las niñas de la escuela comentó:

“Profe, es que la montaña para mí es como mi mamá, y por eso debemos escucharla, acompañar y respetarla. Cuando venimos debemos pedirle permiso” (Valeria⁴ 2020)

Poco a poco fuimos retomando los encuentros presenciales y a medida que avanzamos en los encuentros, nos invitaron a participar en el *Festival Círculo de Mujeres Usmeñas por sus Derechos*, Recibimos la invitación por parte de la Escuela Popular Transformando Imaginarios, y dado que la participación sería virtual, como grupo decidimos construir narraciones de vida que giraran alrededor de la montaña, su significado simbólico como “madre naturaleza” y el vínculo directo con sus propias madres o mujeres cercanas. De este modo, a partir de los recorridos en la

⁴ Por cuidado de la identidad e intimidad de las niñas, se cambian los nombres y algunas referencias muy específicas en su compartir.

montaña, las experiencias en el barrio, la visita al acueducto y los vínculos cada vez más fuertes con las niñas, decido llamar a la propuesta “Hijas de la Montaña” nombre con el que todas nos sentíamos identificadas. Al finalizar el festival las niñas y yo decidimos seguir reconociéndonos desde allí.



Fotografía propia (2020)

Así es como este grupo de niñas de la Escuela Popular Transformando Imaginarios, se reconocieron como Hijas de la Montaña. El grupo está conformado por alrededor de 10 niñas entre los 10 y 16 años, las cuales, en su mayoría, enfrentan situaciones económicas muy difíciles, que se complicaron aún más durante la pandemia, pues sus familias, en su mayoría vendedoras ambulantes, varias veces se quedaron sin subsistencia. Cuando lograban ir a trabajar o a “rebuscarse” las niñas debían asumir con más fuerza el cuidado de las casas: el oficio, la limpieza, la comida y el cuidado de los hermanos.

En lo que respecta al ámbito educativo, ninguna tuvo que dejar el colegio, aunque la situación del 2020, fue muy compleja al tener las clases virtuales, pues no contaban con equipos electrónicos para poder acceder. Algunas a veces solo tenían un celular, pero la mayoría no contaban con él.

Cuando llegué a la escuela, me encontré con cuerpos confinados; cuerpos que debían asumir encierros no solo por la pandemia, sino también por encierros relacionados con su condición de

niñas y mujeres, prácticas de crianza que limitaban sus cuerpos a sus casas, al cuidado y protección de los demás, por encima de sí mismas. Tenían cansancios acumulados y estaban afectadas por tener que mantener todo limpio, por cuidar a quienes se enfermaban, y por tener que acompañar y ayudar con las clases virtuales de los más pequeños. Se sentían explotadas, utilizadas. Incluso, en medio de los recorridos en la montaña ellas sentían que sus cuerpos eran igual de explotados que la montaña, y que al menos ellas podían hablar, pero la montaña no, y eso les entristecía y les preocupaba.

2.6 Pandemia: Cuerpos Confinados

El 11 de marzo del 2020, se declaró formalmente la pandemia del coronavirus en Colombia. Después de más de un año, seguimos con muchas muertes, una desigualdad extremadamente fuerte y con incertidumbre en todas nuestras acciones y sentires diarios.

Este virus, que puso en jaque a una especie dominante del planeta, como lo menciona Yolanda Ruiz en su Columna *un año de incertidumbre*. El COVID nos cambió la vida como no imaginábamos, cuando se conocieron los primeros casos positivos al otro lado del mundo. Nombrar lo que ha sido y será la pandemia es hacer memoria permanente, que atraviesa nuestros sentires y emociones.

Lo que ha significado la pandemia, por mucho tiempo estará en el centro de las conversaciones y acciones educativas y pedagógicas en los territorios, pues las cuarentenas profundizaron las brechas sociales que nos han dividido por tanto tiempo y evidenciaron enormes retos sociales y pedagógicos globales.

El inicio de la pandemia se sintió como una sacudida tan grande, que nos hizo reconocer lo verdaderamente importante para cada persona, tal vez, ilusionándonos con la idea de que este virus nos podría ayudar a entender con claridad qué es aquello que verdaderamente importa.

Así mismo, el 2020 cerró con una crisis económica muy fuerte. Los poderosos acumularon más y los pobres se hicieron más pobres. Buena parte de la clase media se fue en picada, perdiendo su sustento y su esperanza. Era impresionante ver los trapos rojos colgando en ventanas, puertas, fachadas o latas que simulaban ser la base de casas en distintas zonas de Colombia. En este sentido es importante reconocer cómo las comunidades comenzaron a gestionar las ollas comunitarias, desde la solidaridad, la ternura y el apañe propio de las comunidades, ante meses que hicieron destapar con más fuerza la pobreza extrema en la que han vivido millones de colombianos y colombianas.

Si hablamos de educación, aumentó la deserción y también la brecha por las dificultades de los niños y jóvenes más vulnerables para conectarse a los estudios virtuales. En una entrevista del periódico el Tiempo en el año 2020, la ministra de Educación, María Victoria Angulo, señaló que “cerca de 158.000 niños, niñas y adolescentes han abandonado sus estudios como consecuencia de la pandemia”. Se generalizó la idea de que todas las personas contaban con acceso a internet, cuando las zonas periféricas y altas de los territorios, ni siquiera contaban con algún celular como medio para comunicarse.

Señalaron al profesorado de ser “conchudos” por cómo enseñaban y las tareas que dejaban, sin tener en cuenta el esfuerzo de hacer distintas planeaciones, guías, blogs, llamadas, para poder de alguna u otra manera enseñar con los medios que se contaban. Colombia nunca ha tenido una buena implementación de las TIC’S, y esta contingencia evidenció con mayor fuerza, como se ha dejado de lado la articulación desde las teorías y las prácticas, en torno a tener tanto implementos como poder generar procesos educativos con las tics. A las y los profes les tocó reinventarse y buscar alternativas para poder generar los aprendizajes necesarios.

En el fondo es la inequidad el mayor problema que tenemos. La pandemia lo que hizo fue evidenciar y agudizar una realidad a la que nos hemos acostumbrado como si fuera normal que millones de personas no tengan para comer mientras otras disfrutaban de sus vacaciones en otros países en pleno confinamiento. No es normal, no está bien y no es un asunto de que unos trabajen y otros no. Algo no funciona en la manera como tenemos organizadas nuestras sociedades. El Dane reveló que por cuenta de la pandemia en Colombia más de 3 millones de personas entraron en situación de pobreza en el año 2020. En el caso de la pobreza extrema la cifra se incrementó en más de 2 millones 700 mil personas. Pobreza extrema es cuando ni siquiera alcanza para comer. Las cifras muestran la magnitud del problema, pero no cuentan las historias de los seres humanos detrás de esos indicadores críticos.

Las sombras desde los abismos sociales, económicos, y de discriminación se agudizaron. Más mujeres que hombres perdieron el empleo en la pandemia, más mujeres que hombres debieron asumir las labores del cuidado familiar. Más mujeres fueron víctimas de feminicidio y violencia de género en la pandemia. Las niñas, principalmente de clase media y baja, desde sus infancias debieron asumir con más fuerza los roles de género impuestos o tal vez heredados. Asumiendo de manera casi natural el cuidado de las personas de la familia, y del propio hogar, incluso, llegando a descuidarse a sí mismas.

Los distintos picos de la pandemia obligaron a tomar decisiones que implicaban restricciones a la movilidad y confinamientos con todo lo que eso significó para la economía. Y los que han llevado la peor parte, como siempre, fueron quienes están en la parte baja de la pirámide: la clase media que cae a la pobreza y los pobres que caen en la pobreza extrema. El impacto de esta crisis es tan grande que tal vez se logre resolver o tramitar con un estallido social, como lo

mencionó Mario Mendoza en el lanzamiento de su libro “El libro de las revelaciones” en una transmisión en vivo⁵.

Las marcas de esta pandemia en nuestros cuerpos son impresionantes. Según Restrepo (2020),” Para quienes trabajamos con el cuerpo, como herramienta y lenguaje primordiales, los tiempos que se avecinan, mientras logramos dominar a la bestia, son de una incertidumbre escalofriante” (p.4). En este sentido la imposición violenta de una realidad que no podemos detener ni modificar, es necesario tratar de crear a partir de la ausencia, de la soledad, de los miedos, de los sentires revelados por la incertidumbre de estos tiempos.

El cuerpo humano como una metáfora del planeta: las naciones / cerebro que ‘piensan’, que están en control sobre el resto del organismo, tarde o temprano comprenderán que su supervivencia depende no solo de su bienestar individual, sino de la salud del sistema como un todo. (Restrepo, 2020, p.5)

Necesitamos de muchas reflexiones y debates colectivos para mirar lo que se debe ajustar. Si no aprendemos después de esta crisis que tocó al planeta entero, si no entendemos que nuestro destino va ligado al de los otros y otras, estamos perdidos. Si no entendimos que nuestras emociones y sentires son tan fundamentales, que son la base para poder sobrevivir en medio de las dinámicas sociales en Colombia. Como lo diría Yolanda Ruiz: No entendimos nada.

⁵ https://www.youtube.com/watch?v=XmTtTyH1_M

3. Capítulo. III: Infancias: Una mirada desde las niñas, alrededor del autocuidado y el cocuidado entorno a la relación entre cuerpos y territorio

“En el fondo vivíamos, como ya lo he señalado, una ambigüedad radical: éramos niños que se habían anticipado a ser gentes grandes. Nuestra niñez quedaba siempre comprimida entre el juego y el trabajo, entre la libertad y la necesidad”.

Paulo Freire

Quisiera comenzar aclarando, que en este apartado no pretendo hacer una historia lineal de las infancias. Busco mencionar algunos elementos claves para entender el devenir histórico de esta, mediante un recorrido sobre el concepto de infancia (s), y sus implicaciones en la construcción de identidades en esa etapa de la vida, teniendo como referencia los contextos, en este caso el colombiano, principalmente desde la Escuela Popular Transformando Imaginarios.

A lo largo de la historia, han existido diversas nociones acerca de las infancias. Ellas han surgido a partir de diversos estudios, los cuales dependiendo a la disciplina de la cual provienen, realizan acercamientos diferenciados al concepto. La noción de infancia(s) tiene un carácter histórico y cultural, y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época.

De este modo, los énfasis han estado puestos en aspectos como: las representaciones sociales, los cambios en el ciclo vital, las transformaciones en los afectos y prácticas hacia la niñez, entre otros. Uno de los trabajos pioneros y que marca la pauta para los estudios posteriores corresponde al trabajo de Philippe Aries. Este autor pone el foco en las representaciones sociales de la infancia, particularmente, busca determinar en qué momento surge la conciencia de la particularidad infantil, que distingue la infancia dentro del todo social.

La infancia se confunde con la juventud: no la de la adolescencia sino la de los hombres jóvenes y fuertes. Los más pequeños quedan sometidos a los mayores de acuerdo con el modelo de la solidaridad homérica, de la solidaridad de grupo. El único lugar en el que el niño de tierna edad y la regla de San Benedicto, prevé para estos minúsculos novicios precauciones que parecen casi anacrónicas para aquella época. (Aries, 1986, p. 9)

De acuerdo con José Puerto Santos (2002), en los años 354 - 430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso “los niños son un estorbo”, “los niños son un yugo”. Durante el siglo XV en la concepción de infancia se observa cómo “los niños son malos de nacimiento”. Luego, a finales de este siglo, el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que se debe tener al cuidado de alguien y se define el niño “como su propiedad”. Para el siglo XVI ya la concepción de niño es de un ser humano pero inacabado: “el niño como adulto pequeño”. En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se acepta al infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”. Y en el siglo XVIII se le da la categoría de infante, pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo”. Infante viene del latín *Infans-ntis* y significa: El que no habla, aunque tiene varias connotaciones: El que aún no puede hablar, el que no se expresa de forma inteligente para hacerse entender y que no tiene voz.

Rousseau afirmó en el siglo XVIII el mito de la inocencia infantil, enfrentándose a las posiciones eclesiásticas y a la pedagogía de los jesuitas, que partían de la concepción de la existencia del pecado original en el niño. La tesis acerca de la maldad del niño, nos remite a la criminología del siglo XIX, la tendencia del niño al delito, y a las posiciones de los pedagogos positivistas, que definían su naturaleza como la del salvaje de las sociedades primitivas.

Sigmund Freud se aproximó a la interpretación tradicional sobre la maldad del niño, situándose en contra de los seguidores de Rousseau. En algunas interpretaciones actuales del delito infantil y juvenil persiste esta visión sobre la naturaleza maligna del niño⁶, que se acentúa en el caso de los pobres y los marginales, y se convierte en fundamento para la defensa del descenso de la edad de imputabilidad del menor.

A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho”. Según Carli 1999:

Sin embargo, es posible analizar cómo en distintas épocas, ciertos imaginarios acerca de la educación infantil han permeado la constitución de los niños como sujetos. Las miradas a la infancia han oscilado muchas veces entre proclamas de derechos del niño y mandatos represivos, desplazándose conflictivamente durante el siglo XX por territorios de interpretación confrontados: entre la libertad del niño y la autoridad del adulto.

Recorramos el siglo XX partiendo de esta hipótesis acerca de la tensión entre permisividad y represión. (p.10)

Ahora bien, para el siglo XX, y principalmente en América Latina se reconocen estos periodos principalmente:

- El período inicial es el que corresponde a las primeras décadas del siglo, en el cual se dio lugar a un reconocimiento del niño y a un conjunto de críticas a los adultos por oprimir su espontaneidad y sus intereses. El niño comenzó a ser objeto de miradas disciplinarias (en particular, de la psicología) que toman como objeto de análisis su naturaleza, abordaron

⁶ Hasta el momento se habla del “niño” en masculino, debido a las fuentes y a los discursos propios de las épocas mencionadas. Más adelante se aborda diversa y críticamente.

el fenómeno de la autoridad escolar, postulando la importancia del estudio del niño y de la renovación de metodologías, planes de estudios y normas escolares.

- Desde esta lectura, es posible pensar el período correspondiente a la década del '30, cuando se produjo en Europa el surgimiento del nazismo. Existía una "teoría del niño", relacionada con la selección racial de los elementos de la población infantil. El desprecio del débil y la obediencia al poderoso son el núcleo de toda ideología fascista. En Argentina, la política educativa de los gobiernos conservadores de la década del '30 estuvo permeada por este imaginario, en el que la población infantil debía tener una fuerte sujeción al Estado.
- El segundo período corresponde a las décadas del '60 y del 70, durante las cuales se configura un nuevo imaginario sobre la infancia a partir de la divulgación de distintas corrientes psicológicas y psicoanalíticas. La infancia es analizada por un conjunto de disciplinas en una sociedad que comienza a transformarse de forma acelerada social, cultural y políticamente. Los niños se tornaron objeto del mercado, de los medios masivos, de la publicidad, pero también de nuevas políticas.
- Otros períodos se caracterizaron por un borramiento del niño, por una sujeción de la población infantil a la Nación, a la raza o al Estado, mediante políticas represivas. La más directa eliminación del niño, su subordinación al poder del Estado y la inscripción de la infancia en un imaginario fundamentalista permanecieron también en el imaginario de algunos períodos del siglo XX.
- También es posible situar el período de los años '70, caracterizado por la presencia de dictaduras militares en América latina. Los niños fueron convertidos en botín de guerra

(hijos de desaparecidos), se operó la sustracción de sus identidades y se instalaron diversas formas de control privado-familiar de la vida infantil desde el poder del Estado. Aries en su estudio separa dos grandes periodos: la sociedad tradicional y la sociedad moderna. En la primera, la niñez se encuentra indiferenciada del todo social, la familia no cumplía un rol relevante en la socialización, ya que, por una parte, el aprendizaje de los niños se realizaba en la comunidad y, porque la función afectiva ocupaba un lugar secundario dentro de la familia, dado que no era indispensable que el amor se desarrollara en su interior y los sentimientos hacia los niños eran superficiales. “Se les veía como animalitos graciosos útiles para mimar, pero su presencia no era significativa” (Rojas, 2001).

En la sociedad moderna, producto de diversas transformaciones, se generan cambios en la vida íntima de las familias, las experiencias de socialización se trasladan del plano comunitario a la esfera familiar y posteriormente a la escuela; comienzan a transformarse los sentimientos y nociones acerca de la infancia. Aparece la ternura hacia los niños, sin embargo, existe un sentimiento ambivalente que contrapone dicha ternura con la severidad que supone la educación formal.

Para los historiadores de la infancia, a partir de la modernidad, la infancia adquirió un estatus propio como edad diferenciada de la adultez. Así, el niño se convirtió de alguna manera en objeto de inversión, en heredero de un porvenir. La mirada de los psicoanalistas, en cambio, se centró en la singularidad del niño, para leer y analizar las articulaciones complejas que se tejen en la historia infantil con lo histórico-social. En la actualidad se está produciendo un debate acerca del alcance de la invención de la infancia moderna, cuyos rasgos más importantes la ligaban con la escolarización pública y la privatización familiar. (Carli, 1999. p, 1)

Así, la infancia puede considerarse como un concepto social que ha cobrado fuerza a través de los siglos y que ha contribuido en la formación de las subjetividades de los niños y las niñas. Las distintas concepciones que han girado en torno a éstas, han estado atravesadas por el factor del cuidado y la protección, siendo una respuesta a las dinámicas socioculturales que dan lugar a situaciones de maltrato y explotación de niños y niñas.

De acuerdo con María Victoria Álzate Piedrahita (2003), ha existido una evolución de las concepciones de infancia, con base en distintos enfoques: psicopedagógico, histórico, político-social, psicosocial y jurídico; que han llevado a los niños y niñas a transitar entre imágenes de pequeños adultos, ángeles, demonios, e incluso en Colombia, hacia principios del siglo como un reflejo de la “enfermedad de la raza”. Estos retratos de la infancia del siglo XX han logrado mantener dentro de las prácticas e imaginarios sociales una realidad del niño/a como víctima de diferentes tipos de violencia (física, estructural, psíquica y cultural), que además ayudan a reforzar la visión de estos como seres inferiores, incapaces de ser, pensar y actuar por sí mismos. La concepción tradicional de infancia permaneció gran parte del siglo XX e incluso aún convive con visiones más contemporáneas como la que consagra la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (a), aprobada en 1989.

Este instrumento reconoce expresamente a las niñas y los niños como sujetos de derechos, para lo cual establece la necesidad de crear un sistema de protección especial e integral. La diferencia más importante de la Convención, con respecto a las anteriores Declaraciones, es la consideración de los menores de edad como «sujetos de derechos», antes que como meros «objetos» de protección. (Gaitán, 2006, p. 66)

Según Ceirano (2000), “Las representaciones sociales corresponden al orden de lo imaginario, en cuanto son imágenes (no especulares) que condensan significados y se constituyen en sistemas

de referencia que nos permiten interpretar y clasificar (...) son entendidas como juicios perceptuales que luego dan lugar de manera recursiva a categorizaciones y significaciones conceptuales del entorno social” (p, 87). De acuerdo con esto, la niñez y/o infancia no representa lo mismo, en todas las sociedades ni contextos, y siempre es co-definida de acuerdo a parámetros y cosmovisiones sociales”.

Este enfoque de derechos transforma las visiones tradicionales de infancia, pues parte del supuesto de que niños y niñas, en tanto tales, constituyen actores sociales. “Una concepción de infancia que parta del reconocimiento de los derechos de la niñez, conlleva la necesaria transformación de una visión de los niños y niñas como objetos sociales hacia una que los reconozca como sujetos” (Quinteros, 2003, p. 61).

Neil Postman, al abordar la "desaparición de la infancia". Afirma que los medios electrónicos la están expulsando o haciendo desaparecer, al modificar las formas de acceso a la información y al conocimiento. El politólogo italiano Giovanni Sartori se extiende en la idea de constitución de un nuevo tipo de niño, el "video-niño". Esta categoría emergente toma fuerza en el contexto de esta práctica pedagógica, donde las niñas han estado sometidas a la educación virtual por la pandemia, y quienes han logrado acceder a medios tecnológicos, se ven afectadas por la invasión de plataformas y videojuegos, que les atraviesan completamente desde los movimientos corporales como aspectos sensitivos.

Según Flandrin, el proceso de escolarización de la infancia desembocó en "la infantilización de un amplio sector de la sociedad”. Aries calificó a este proceso como un "período de reclusión”. Michel Foucault insistió en sus efectos de disciplinamiento de los cuerpos y de las conciencias. Mientras que Julia Várela y Fernando Álvarez Uría sostienen que la escolarización fue una "maquinaria de gobierno de la infancia", a partir de la cual se produjo la definición de un

estatuto, la emergencia de un espacio específico para la educación de los niños, la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia, la destrucción de otros modos de educación y la institucionalización de la escuela a partir de la imposición de la obligatoriedad.

“La concepción pedagógica moderna de la infancia, define a ésta como un periodo reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso de la vida adulta; y la concepción pedagógica contemporánea de la infancia, entiende a ésta como un período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales” (Álzate Piedrahita, Revista Ciencias Humanas No. 28).

En ese mismo orden, una de las necesidades de los seres humanos y muy especialmente de los niños, niñas y niños, es tener las condiciones donde puedan relacionarse tranquilamente, con otros seres de su misma edad, así como interactuar de modo sano con personas mayores o menores. Es importante además que tengan oportunidades de experimentar vivencias y relaciones que les aporten a la construcción de sentido de vida, y el desarrollo de habilidades para vivir y compartir en comunidad. Una nueva comprensión de la infancia exige una mirada desde la diversidad, con un enfoque contextual de carácter crítico y social, desde el reconocimiento de que las diversas infancias, transitan entre múltiples agentes socializadores, la familia en sus diversidades, las escuelas, los grupos de amistad, las comunidades y la sociedad en general .

3.1 La Concepción de la(s) Infancia (s) Como Sujeto (s) Político(s) en Escenarios

Comunitarios

Como se ha señalado en los apartados anteriores, la infancia como categoría de estudio se ha abordado individualmente, sin pluralizarla y problematizarla alrededor de las diversidades. No obstante, es de suma importancia, para este trabajo, tener presente que las infancias cuentan con

voces, sentires y experiencias propias marcadas por la diversidad de condiciones y contextos en el presente.

Los estudios sistemáticos, coinciden en destacar la transformación de la experiencia infantil que directa o indirectamente tensiona los espacios sociales, culturales, políticos y educativos. Hablar de “las” infancias en lugar de "la" infancia, se refieren a los tránsitos múltiples, y los diferentes factores que las determinan, cada vez más afectados por la desigualdad. Es posible, sin embargo, situar algunos procesos globales y comunes que las atraviesan, frente a las distancias que se han ido tejiendo alrededor de las infancias y las mayorías de edades desde aspectos políticos, sociales, educativos, etc. Si bien, la edad puede generar diferencias alrededor de las experiencias, actualmente niños y niñas deben asumir distintas responsabilidades que les son dadas, sin tener en cuenta la edad o experiencia.

Ahora bien, los escenarios comunitarios se dan en múltiples espacios, desde entornos de educación formal y no formal. La presencia de niños y niñas en la educación comunitaria se ve con mayor fuerza en la escuela, donde ha persistido la pretensión de controlar los cuerpos y las conductas, pero esta fracasó en el intento de lograr que los educadores provoquen conductas automáticas (silencio, orden, obediencia).

Durante la crisis de la enfermedad por coronavirus (COVID-19), factores como las limitaciones de la actividad económica, el cierre de las escuelas, el acceso reducido a los servicios de salud y el distanciamiento físico pueden incrementar la vulnerabilidad y exposición en la infancia y adolescencia a la violencia y otras vulneraciones a los derechos de niñas, niños y adolescentes (Bhatia y otros, 2020; UNICEF, 2020).

En este proceso pedagógico, donde el grupo poblacional son niñas, las cuales se reconocen como mujeres no por la edad, sino por la responsabilidades que les fueron asignadas y que tomaron fuerza por la crisis de la pandemia, los confinamientos, las crisis económicas, el cierre de las escuelas públicas y el distanciamiento que generó por varios meses no poder acceder a espacios educativos y recreativos. Es así por lo que surgió la necesidad de nombrar a las niñas desde las infancias, desde sus identidades y subjetividades y su potencial de aportar políticamente en la construcción de espacios comunitarios críticos y de cuidado.

Los diferentes discursos que han surgido alrededor de la infancia no han podido superar las relaciones de poder adulto-centristas, manteniéndose en diversos lugares y contextos los patrones de violencia y el imaginario de la infancia como ser inferior, inmaduro y ávido de protección. Situaciones que los han llevado a convertirse en sujetos victimizados. En este cuadro, cobra fuerza la relación entre Infancias y la Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, ya que permite realizar un análisis crítico frente a la situación de vulneración de derechos de niñas, en este caso desde una concepción más amplia de la infancias como sujetas con capacidad de decisión y participación activa dentro de sus procesos personales y/o comunitarios.

3.2 Cuerpo e Identidad

Es importante tener presente las múltiples nociones alrededor de los cuerpos, y como en la historia estas han ido cambiando y resurgiendo alrededor de las dinámicas y cambios sociales. La noción de cuerpo se ha visto definida y conceptualizada desde los inicios de la Humanidad, de acuerdo al lugar y el grupo en el que el individuo se encuentre; la distribución del trabajo como cazar, pescar, recolectar, cuidar y la jerarquía en las sociedades primitivas daba al cuerpo un estado de reverencia o sumisión que se debía respetar por el bien del grupo de individuos. Según señala Ruggio (2011) “el cuerpo se incorpora en el ideal educativo griego para los

ciudadanos; educación que buscaba el equilibrio integral para todas las artes, la gimnasia, la ciencia, la música, la filosofía, la política, las leyes, orientada a formar un ciudadano virtuoso. La palabra Arete resumía esta situación, buscando la virtud del hombre integral, tanto en los aspectos mentales, corporales y espirituales”. (p.1). Lo que predominó en gran parte de Europa hasta el auge del cristianismo que transformó la visión de la sociedad.

La noción del cristianismo indujo a relacionarse con el cuerpo como una cárcel del espíritu que se debía de castigar y sobre todo domesticar, “el cuerpo era concebido como una carga, como un sufrimiento, sometido a la disciplina del orden establecido por la iglesia, supeditado a la salvación del alma, sumiso, compasivo, abstemio de dolor y de vida” (Ruggio, 2011, p.1).

Además “La idea medular que atraviesa a todo este pensamiento es la idea del cuerpo como reflejo del alma”. (Damiano, 2010, pág. 29). Un alma que estaba ligada a los designios divinos y estaba vigilada por la Iglesia, la cual tenía derecho a castigarlo y domesticarlo. Este poder de la iglesia duró alrededor de 1500 años, tiempo que se conoce como la Edad Media.

El cuerpo no gozaba de expresión alguna y era castigado severamente o esa era la premisa. El cuerpo en la vida popular como menciona Ruggio (2011) “se manifestaba en las fiestas medievales, un cuerpo grotesco, excediendo sus propios límites mediante sus protuberancias, abierto al mundo, sin inhibiciones, desbordante de vitalidad, sin jerarquías se mezclaban el cuerpo entre la multitud, renaciendo en contraposición a la filosofía reinante” (p.1)

Los años noventa dieron apertura a grandes debates sobre el cuerpo en relación con la realidad, a lo que se le llamó el giro corporal (Cabra y Escobar, 2014, p. 73) el cual surge en las últimas cuatro décadas, como un conocimiento gestante que plantea la corporalidad como un campo de estudio específico emergiendo de una preocupación integral por el cuerpo y que convocó la mirada de diversas disciplinas como la sociología, psicología, antropología, historia, arte,

literatura y educación, orientadas a dilucidar el papel y la importancia del cuerpo en la modernidad: En las ciencias sociales se convierte en objeto de estudio relevante que se ancla a la construcción de sujeto social de derechos; que se reconoce regido por sistemas económicos e ideas de progreso que dialogan con postulados del cosmopolitismo con una orientación de una sociedad integrada pero en transformación.

“... Se presenta la escuela como una institución radicalmente racional, que niega el cuerpo como posibilidad de conocimiento y reproduce la dicotomía cuerpo-razón, en la que esta última es concebida como facultad superior que puede guiar al individuo en su búsqueda del saber y en su constitución como sujeto. En consecuencia, estos estudios nos muestran la idea de que la escuela normaliza y disciplina los cuerpos con el fin de lograr una construcción de conocimiento que se concentra en las formas racionales, las cuales son consideradas como las más “duras” de la ciencia moderna.” (Herrera, 2015, pág. 150)

El adoctrinamiento fortaleció la idea de una diferencia de género colocando los cuerpos en dos grupos indivisibles que gozan hasta hoy en día de rasgos particulares que van más allá de la diferenciación biológica. La determinación de los cuerpos masculinos y los cuerpos femeninos fueron en parte los efectos más inmediatos de estas disciplinas escolares. Con esto los currículos escolares se convirtieron en uno de los mecanismos de producción de género más eficaces.

Como señala Nari (2004) “la prescripción de estas disciplinas escolares (economía doméstica, labores de manos, puericultura) han contribuido a reproducir la división sexual del trabajo” (p.7), y así la concepción social del papel que debe ocupar la Mujer.

En la educación, el cuerpo se ve atravesado por prácticas colonizantes que se legitiman con discursos globalizantes, instaurados desde una concepción de la escuela y la educación mercantilista, el aula del sistema capitalista ata al cuerpo con la disciplina, creando una

manipulación a la conducta, olvidando que múltiples factores componen el campo corporal y que se puede considerar como una praxis particular que hace pensar, sentir y cuestionar a los sujetos hacia una humanización.

En tanto que el cuerpo es un sistema complejo. contenedor de órganos, emociones y energía-espiritualidad, lo considero como el primer territorio de la memoria, ya que éste hospeda los vestigios y cicatrices de nuestra historia, dando cuenta de su construcción peculiar según su contexto histórico, social y cultural. De esta manera el cuerpo devela la forma en que se han configurado identidades diversas y el lugar social que han ocupado sus saberes, además de arrojar luces para la comprensión de prácticas de corporalidad.

El uso del término corporalidad, da cuenta del esfuerzo por hacer visible el hecho que el cuerpo implica una experiencia que va más allá de su materialidad biológica y que las significaciones de la vivencia corporal inciden con mucha fuerza en la configuración de la subjetividad (Escobar, 2013 pág.37.) Le Breton, nos acerca al concepto de corporalidad como experiencia culturalmente modelada:

Las percepciones sensoriales, la sensación y la expresión de las emociones parecen la emanación de la intimidad más secreta del sujeto, aunque también estén modeladas social y culturalmente. Los gestos que alimentan y coloran su presencia no provienen de una fisiología pura y simple, ni de una única psicología, una y otra se superponen a una simbología corporal que les da sentido, se nutren de una cultura afectiva que cada sujeto vive a su manera. (Le Breton, 2000, pág. 36)

El concepto de cuerpo refleja identidad y personalidad. Así pues, no sólo está enmarcado por una imagen comercial o purista del concepto, por el contrario, lo construimos a partir de

aprehensiones interpersonales con la sociedad. Scharagrodsky (2007) afirma. “El cuerpo no puede ser considerado sólo como un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, aponeurosis, órganos, fluidos o tejidos. Más bien es un fenómeno social, cultural e histórico.” El cuerpo es aquella superficie de inscripción de todos los sucesos, en el discurso moderno la educación juega un papel como ente de control y regulación sobre el cuerpo infantil. En el texto el cuerpo es el centro de investigación del autor y señalan la importancia histórica y particular de la pedagogía.

Cada cuerpo tiene su propia historia, contraponiendo así la idea que se pretende imponer desde la educación formal al no reconocer en muchas ocasiones la individualidad y la memoria vivida de las culturas y sociedades. La identidad debe remitirnos a hablar de la memoria y las experiencias vividas como seres activos; “Referir la identidad al cuerpo implica siempre ya una referencia a la experiencia en tanto que experiencia del cuerpo” (Sáenz. 2011. p. 48), lo que implica reconocer que en la identidad del cuerpo “hombre-mujer” está inmerso en diversas normativas de índole político y moral según Sáenz, la identidad está determinada por el contexto en el cual dicha experiencia tiene lugar, así como por las normas que, a modo de red, lo atraviesan y lo ensamblan (p.49), Ricoeur Citado Por Sáenz (2011) expresa que la identidad se basa en él “sí mismos” en la cual se remite a la idea de la igualdad o la alteridad, en el compartir rasgos lo que remite a la idea de “ipseidad” lo que lleva a pensar que él “sí mismos” es en el otro y viceversa marcando así un estrecho valor de la alteridad en la identidad. “Lo que implica un concepto totalmente original de identidad dinámica que compagina la identidad y la diversidad” (Ricoeur: 141).

Recientemente la discusión ha dado paso a un cuerpo como un contexto por sí mismo; Sáenz se establece como un referente para esta característica del cuerpo al mencionar que (2011):

“Se trata, en fin, de pensar el cuerpo no sólo como resultado del contexto normativo, sino como agente normativo. En este sentido, si la identidad es relativa a la experiencia del cuerpo sexuado y el cuerpo se entiende como contexto normativo que asume normas y que normaliza a la vez” (p.49)

En este sentido, como señala Ruggio (2011) el cuerpo no es visto desde el reduccionismo científico, sino que “es una integración permanente de múltiples factores: psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social y político, que proporciona así un entramado complejo que constituye la identidad única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano” (p.1) que a su vez, se nutre de significados diversos y se incluyen en la configuración y construcción de la identidad y ayudan a forjar un cuerpo como un territorio de múltiples y diversos significados que se entremezclan en un mundo real.

La construcción social del cuerpo, a lo largo del tiempo, se ha hecho con intencionalidades enmarcadas en el control del orden social. De ese modo, podemos encontrar históricamente diferentes instrumentos de control sobre el cuerpo, tales como los que reconoció Michel Foucault (1976) en sus investigaciones (partiendo del estudio de la historia y su contexto): colegios, cuarteles, hospitales y manicomios, como instituciones dinámicas que se transforman, se recrean, producen y reproducen, de acuerdo a los procesos sociales, económicos, culturales de cada período analizado; por tal razón, así como los dispositivos usados en la Edad Media comienzan a cambiar los modos de control sobre los cuerpos, el mercado, en la actualidad, se constituye en uno de los dispositivos estratégicos de control sobre los cuerpos, mediante la creación y circulación de estereotipos que atraviesan el mismo en sus múltiples planos y la integración de cuerpos sociales e históricamente excluidos; cuerpos que se cosifican se venden, de acuerdo a las leyes del mercado. Según Santiago Castro (2000), esta manera de actuar del sistema globalizado

capitalista busca integrar lo diferente y emocional, como una nueva táctica para la homogeneización.

En esa línea, el cuerpo se constituye a partir de enunciaciones y construcciones sociales, reguladas por sistemas políticos, económicos y culturales, que han permeado al sujeto de tal manera que, su forma de sentir es controlada por los medios masivos de comunicación y el poder que ejercen las instituciones.

El cuerpo como identidad, simbolismo y característica de un territorio, denota la necesidad que tienen diferentes sociedades de construir un simbolismo corporal para recrear las características de una población específica en un espacio determinado.

El cuerpo no puede considerarse algo fijo, por el contrario, posee un sin fin de representaciones expresadas en la corporeidad que simboliza conductas propias de cada sociedad. Reconocer que el cuerpo está dotado de normatividad, exigencias culturales y sociales. Es un lugar de enunciación y materialización del capitalismo, el discurso patriarcal y las prácticas machistas. Y aunque el panorama tiene un tinte desalentador, lo cierto es que, el cuerpo también puede ser un lugar de resistencia al verlo como un territorio, desde el que se ejerce territorialidad, poderes y resistencias.

Se tiende a caer en el binarismo del cuerpo como una constante sin ver las particularidades que se pueden encontrar en la sociedad. Esta binariedad sexual, se materializa en discursos que legitiman el patriarcado, reforzando las dinámicas capitalistas de consumo de los cuerpos y las prácticas machistas. Es necesaria una deconstrucción de la categoría cuerpo, viendo el cuerpo desde perspectivas sociales y simbólicas; no, desde el reduccionismo biológico que sólo ha generado desigualdad.

3.3 Infancias: Identidades Femeninas

Pese a la existencia de instrumentos jurídicos como la Convención sobre los Derechos del Niño o la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará, 1994), que consagra “el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación”, los estereotipos de género han sido particularmente persistentes y difíciles de erradicar de la conciencia social. Adicionalmente, en los últimos años la región ha visto el crecimiento de un movimiento anti derechos y anti género que busca reafirmar y proteger estas normas tradicionales y discriminatorias.

La noción de infancia remite, por tanto, a una característica individual (etapa del ciclo vital) pero también a una categoría relacional (con respecto a la adultez) y contextual (respecto al proceso social general), impregnadas de politicidad, en tanto constituye un terreno donde se manifiestan diferentes aristas del conflicto social.

De acuerdo al Paradigma de la Protección Integral, no se trata de pensar a niñas y niños como grupo vulnerable a ser tutelado y protegido, sino como “grupo poblacional estratégico, con derechos y capacidad de enunciarlos, y en relación con procesos simbólico culturales, políticos demográficos y productivos” (Pilotti, 2004 en Pierri, 2018, p. 91). En suma, como actores sociales, sujetos políticos con potencia propia.

Según Preciado (2017, p. 103), siguiendo a Butler, el género resulta en:

(...) un sistema de reglas, convenciones, normas sociales y prácticas institucionales que producen performativamente el sujeto que pretenden describir (...) Butler ha identificado el género no como una esencia o una verdad psicológica, sino como una práctica discursiva y corporal performativa a través de la cual el sujeto adquiere inteligibilidad social y reconocimiento político (...) Un rasgo

del orden patriarcal es la diferenciación de atributos según género y la escisión en dos del campo de lo social: la “esfera pública”, asociada al varón y el “ámbito privado”, asociado a la mujer. Mientras que la emotividad, la dependencia y la debilidad se encuentran vinculadas a “lo femenino”, el hombre es acompañado de características como la razón, la potencia, la independencia (Tarducci y Zelarallán, 2016). Mientras las mujeres son preparadas y pensadas para el sostén del ámbito doméstico y la reproducción de la vida (maternidad, cuidados), responsable de lo que se conoce como trabajo reproductivo o no remunerado, los hombres son vistos como ocupantes de los puestos de mando de los grupos o del conjunto del cuerpo social y proveedores, en tanto asumen el trabajo remunerado. Así, delimita una clara jerarquía de las posiciones y lugares simbólicos según género.

De este modo, en el orden patriarcal existe una desigualdad estructural asentada en la dimensión de género. Gerda Lerner lo define como “la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre mujeres y niños(as) en la familia y la extensión del dominio masculino sobre las mujeres a la sociedad en general” (Lerner en Prato, 2013, p. 10).

De esta forma, el enfoque de derechos y el enfoque de género se potencian mutuamente como herramientas para la promoción de derechos y el abordaje de diversas problemáticas. Al tiempo que la perspectiva de derechos se ve enriquecida por el enfoque de género en la medida en que permite visibilizar la incidencia de esta variable en la promoción y vulneración de derechos. El enfoque de género, y la lucha por la deconstrucción del orden patriarcal, se ven enriquecidos y potenciados por una concepción que ve en la infancia un sujeto potente, capaz de recrearse y recrear el entorno social.

Ahora bien, desde la mirada feminista se puede encontrar la protección a las infancias plurales y diversas, evidenciando que las violencias que se producen en el ámbito familiar, y por lo tanto en

el espacio privado, y comúnmente relativizadas al interpretarse por el imaginario colectivo como “un asunto familiar”, son en realidad una normalización de violencias estructurales en el ámbito familiar, que debería interpelarnos a todos y todas. Pero el abordaje de las violencias no debe realizarse de manera homogénea. La perspectiva feminista es crucial para analizar los datos y planificar e implementar políticas públicas eficaces y efectivas.

No se puede entender la violencia en la infancia en el ámbito familiar, si no se reconoce la realidad a la que están expuestos cientos de miles de menores fruto de la cadena de violencias de género que sufren sus madres o las mujeres del núcleo familiar.

La violencia específica principalmente hacia las niñas, se basa igualmente en esta desigualdad estructural que sufrimos las mujeres, ya que desde niñas se nos educa y se nos somete mediante el sistema de géneros, roles y estereotipos de género que condenan a los sexos a una existencia machista y androcéntrica.

Iría Marañón (2018), “Esa es otra, el tema de la diversidad. Creo que desde que son muy pequeñas y pequeños tenemos que enseñarles, a niñas, niños, *niñes*, que puede haber todo tipo de diversidad. Y que pueden sentirse como una niña, como un niño, o ni como una niña ni como un niño. Existen millones de formas o maneras de ser niñas, niños o niñez y que todas son normales y correctas” (p.12).

Desde el feminismo comunitario, se propone una deconstrucción de la infancia como categoría nuclear a partir de la cual se sustenta un orden de cosas naturalizado. Las investigaciones desplegadas en torno a *lo infantil* han sido fundamento de dispositivos explícitamente preocupados por la comparación, la regulación, y el control de individuos y grupos sociales.

A lo largo de la historia, se han convertido a las mujeres en las guardianas morales y físicas de la infancia como símbolo ideológicamente saturado de la generación siguiente, sino que ha avalado la objetivación de las mujeres como blanco de políticas sociales, a pesar de sus voces, deseos y voluntad. Según Martínez (2018), “La infancia se instala como la parte, en potencia, que representa, y contiene, el despliegue del todo. La infancia configura un microcosmos que condensa lo que está por ser desplegado, incluso, como ya se ha señalado, la encarnación de las fantasías adultas proyectadas” (p. 23). De allí surge la importancia de ubicar la infancia en las particularidades de su despliegue discursivo, y dimensionarla como signo móvil al servicio de múltiples intereses.

Las narrativas en torno al desarrollo y la infancia, requieren una complejización que incorpore aspectos referentes a dinámicas histórico-sociales y arreglos de poder de diferente alcance. Adriana Guzmán en el proyecto titulado “Feminismo para wawas⁷”, en medio del lanzamiento señala: “Es necesario evidenciar entre niñas y niños las conductas machistas y misóginas, y ayudarles a reconocerlas y transformarlas. No es posible que dentro de la educación inicial y para aprender motricidad se utilice una didáctica de tortura, del disciplinamiento del cuerpo principalmente para las niñas. Es necesario ser de ayuda alrededor de las reflexiones y preocupaciones que les atraviesan principalmente a las niñas desde sus contextos propios⁸”.

En este sentido, las infancias alrededor del feminismo implican, hablar, reflexionar y reconstruir con niños y niñas desde sus realidades, desde la lucha en el territorio de las palabras, de las acciones y del sentir.

La constitución de las infancias como sujetos y sujetas, sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño y la niña, entre lo

⁷ Palabra en aimara que significa: Niño, niña, bebe.

⁸ Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=mc-3Bb92g-U>

que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irrepetible, entre la imagen que se da de sí mismo y que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales.

La identidad es la síntesis que cada uno hace de los valores y de los indicadores de comportamientos transmitidos por los diferentes medios a los que pertenece. Integra esos valores y esas prescripciones según sus características individuales y su propia trayectoria de vida. El extranjero integra a su identidad su estatus de inmigrante o de refugiado político y los cambios culturales que él ha vivido durante su estancia en el país de acogida. (Velasco, 2002.p,3)

Lo que queremos afirmar entonces es que las infancias se configuran con nuevos rasgos en sociedades caracterizadas por los fenómenos descritos anteriormente, pero también por las dificultades de dar forma a un nuevo imaginario sobre la infancia. Desapareció "nuestra" infancia, la de los que hoy somos adultos, la que quedó grabada en la memoria biográfica, y la de los que advienen al mundo nos resulta ignota, compleja, por momentos incomprensible e incontenible desde las instituciones. Se carece, no de niños o niñas, sino de un discurso adulto que les ofrezca sentidos para este tiempo de infancia que está aconteciendo en nuevas condiciones históricas.

La construcción de la identidad no es un trabajo solitario e individual. Se modifica en el encuentro con el Otro, cuya mirada tiene un efecto sobre ella. La identidad se sitúa siempre en un juego de influencias con los otros: "estoy influido por la identidad del Otro y mi identidad influye en la suya". En un constante movimiento de ida y vuelta, los otros me definen y yo me defino con relación a ellos. Estas mutuas definiciones revisten la vía

de señales con mensajes verbales y no verbales, como la elección de un vestido o de un peinado. (Velasco, 2002.p,16)

Modificar las condiciones en las cuales se construye la identidad de las niñas en este caso y como transcurren las infancias de las nuevas generaciones es un llamado urgente para nuestros tiempos; la posibilidad de la infancia requiere pensar un tipo de vínculo entre adultos y niños en el que la erosión de las diferencias y de las distancias sean un puente epistemológico para la configuración de una nueva mirada pedagógica que permita la construcción de otra relación entre generaciones.

Para Eric Hobsbawm la existencia de una brecha no es sólo un fenómeno cultural provocado por el impacto del universo audiovisual, sino que también puede explorarse en el terreno social. La vida cotidiana de amplios sectores de niños no se distingue de la de los adultos en la medida en que comparten cuerpo a cuerpo la lucha por la supervivencia.

La Niñez Herida: Cadenas de Violencias

Es necesario definir la violencia entendida como el uso de la fuerza o la coerción para ejercer control sobre el otro o la otra, anulando la posibilidad de diálogo y transgrediendo sus libertades y derechos. Estos se ven transgredidos a su vez, por la instrumentalización de la violencia: violencia física, psicológica, sexual, económica, patrimonial, simbólica; en este entramado se basa la violencia de género.

La violencia simbólica se refiere a una forma de violencia centrada en las relaciones de poder y en las estructuras sociales, que se evidencia en las relaciones inequitativas entre hombres y mujeres, este tipo de violencia se encuentra íntimamente relacionada con nuestra cotidianidad. Por lo cual, nos cuesta tanto reconocerla en nuestra vida personal y

en nuestros cuerpos. Es a partir de lo simbólico, que se crean los estereotipos de género con los cuales se atribuyen conductas a las diferencias sexuales entre hombres y mujeres, que varían de una sociedad a otra y no dependen de un momento determinado. Es decir, que la sociedad construye modelos de feminidad y masculinidad, los cuales se van ajustando a las actuaciones “correctas” de mujeres y hombres, estas se imponen desde la familia y la escuela. (SED, 2015, capítulo III)

Con la niñas de la Escuela Popular Transformando Imaginarios, hemos ido avanzando en un proceso de profundizar los vínculos: aprender a escuchar, hablar, crear confianza, observar sus angustias y tensiones, dar apoyo, consejos etc., además de entender y tramitar los sentimientos y pensamientos de las niñas desde sus historias de vida. Ayudando a construir y reconstruir las existencias y la esperanza.

Sin ánimo de idealizar las capacidades de las niñas, pero si, reconociendo sus potencialidades para crear transformaciones a mediano y largo plazo dentro de sus entornos, creamos un entorno de relación como presente (no como futuro), como sujetos históricas y transformadoras, aún en medio de la dificultad de permanencia de vínculos comunitarios y, por tanto, de la existencia de comunidades propiamente dichas.

La violencia contra las mujeres y la violencia contra niñas, comparten factores de riesgo, y se ven afectadas por normas sociales similares que conducen a la perpetración y tolerancia de estos fenómenos. Con frecuencia, dichas normas sociales desalientan la búsqueda de ayuda y permean los episodios de violencia dentro del hogar o en la propia familia (Guedes y otros, 2016).

Estas normas sociales marcadas por concepciones patriarcales sobre los roles de género, tienen además repercusiones negativas en las identidades y las prácticas de crianza. Por otro lado, la

exposición de niñas y mujeres a la violencia perpetrada hacia otras personas tiene efectos físicos y psicológicos similares a los de la violencia experimentada directamente (UNICEF, 2006, CEPAL/UNICEF, 2018). Adicionalmente, la violencia sistemática contra otros miembros del hogar es en sí misma un factor de riesgo significativo de violencia hacia este grupo etario. La población infantil femenina (niñas) es la más frecuentemente afectada

El Comité de los Derechos del Niño define el castigo físico y humillante como aquel en el que “(...) se utilice la fuerza física y que tenga por objeto causar cierto grado de dolor o malestar, aunque sea leve. (...) Además hay otras formas de castigo que no son físicas, pero que son igualmente crueles y degradantes y, por lo tanto, incompatibles con la Convención [sobre los Derechos del Niño]. Entre estas se cuentan, por ejemplo, los castigos en que se menosprecia, se humilla, se denigra, se convierte en chivo expiatorio, se amenaza, se asusta o se ridiculiza al niño”. Observación General N.º 8, artículo 11 (Naciones Unidas, 2006)

No se trata de situaciones aisladas y circunstanciales, sino que constituyen un continuum en la vida de las mujeres, quienes históricamente han sido objeto de múltiples formas de exclusión y discriminación, que se han soportado en relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres. La violencia incorporada y validada culturalmente como parte integradora de la identidad masculina. Enseñar a los niños desde pequeños, a responder agresivamente, entrenándolos en ganar, luchar, competir, apoderarse, imponer, conquistar, atacar, vencer, etc., mientras que las niñas aprenden a ceder, pactar, cooperar, entregar, obedecer, cuidar. Actitudes consideradas socialmente inferiores a los masculinos.

La violencia física, verbal y psicológica, son formas de respuesta muy extendida a los problemas interpersonales y sociales, producto de unos rasgos culturales que predominan en la forma de

vida y de pensamiento de los individuos y grupos sociales, y que genera unas consecuencias negativas y destructivas.

La violencia contra las niñas y mujeres es naturalizada, invisibilizada, negada, reproducida y aceptada en los ámbitos públicos y privados, incluyendo los espacios educativos. Es en la escuela, donde principalmente se refuerzan los valores y normas sociales de quienes los rodean, promoviendo de este modo la óptica de un mundo androcéntrico, masculino que deja de lado las necesidades y expectativas de lo femenino y diverso.

Asimismo, se configuran espacios y lugares que evidencian esta discriminación, en donde los procesos educativos transmiten las representaciones e ideales para cada género.

ONU mujeres y UNICEFF, en su documento *La prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas en el contexto educativo (2014)*, definen cinco tipos y modalidades de violencia contra las niñas y mujeres:

1. **Violencia institucional:** Actos y argumentos de los servidores públicos de cualquier entidad, ejerciendo la discriminación por género, abuso de poder, la dilatación y obstaculización de los procesos, e impidiendo así el goce y ejercicio pleno de los DDHH de las niñas y mujeres.
2. **La violencia del personal docente hacia las mujeres y las niñas:** Se refiere a actos u omisiones centrados en la discriminación y el abuso de poder generado por el personal docente hacia las mujeres y las niñas en entornos escolares, sus proximidades o en las redes sociales vinculadas a los centros educativos atentando contra la libertad, integridad y seguridad de las estudiantes. Otras prácticas educativas generalizadas y que constituyen formas de violencia de género son las enseñanzas basadas en estereotipos, la negligencia

ante la división sexual del trabajo en el aula y la restricción de espacios físicos escolares para las mujeres y las niñas (canchas deportivas, laboratorios, auditorios, etcétera).

3. **La violencia entre pares por razones de género (bullying):** Se refiere a acciones que causan daño físico, sexual, psicológico o patrimonial, centrados en la discriminación y el abuso de poder generado entre las y los alumnos (pares) por razones de género a en el entorno escolar, sus proximidades o en las redes sociales vinculadas a los centros educativos, atentando contra la libertad, integridad y seguridad de las estudiantes.
4. **La violencia en entornos cercanos a la escuela:** Se refiere a los actos que vulneran la integridad, libertad y seguridad de las mujeres y las niñas en el contexto inmediato a la escuela, en sus inmediaciones o en las redes sociales vinculadas a los centros educativos ya sea por individuos o por grupos delincuenciales.
5. **La violencia en la pareja y/o en la familia:** Con mucha frecuencia la violencia contra las mujeres y las niñas en sus entornos familiares o de pareja no se considera una dimensión de la violencia que las escuelas deben abordar, sin embargo, resulta importante reconocer que ninguna estudiante que experimente situaciones de violencia en su vida privada puede estar en condiciones de aprender y de continuar con sus estudios de manera adecuada.

Roles de Género

Un aspecto central en la construcción del “ser hombre” o “ser mujer” tiene que ver con el género. Desde el ámbito académico y del activismo social existen múltiples definiciones sobre el género; sin embargo, aquí preciso algunos elementos básicos que nos permiten reconocer los lugares desde los que se puede reflexionar. Inicialmente, es preciso distinguir entre las nociones de sexo

y género, porque no son lo mismo, aunque están profundamente imbricados tanto en las experiencias subjetivas como en los ejercicios de poder y control social a que se ven sometidos.

Sexo	Género
Características impuestas desde dispositivos de poder que clasifican a las personas en: hembras, varones, o personas intersexuales a partir de la clasificación de sus características.	Conjunto de normas, valores y tradiciones construidos cultural y socialmente que asignan las características, habilidades y valoraciones de lo femenino y de lo masculino, regulando así el comportamiento de las mujeres y los hombres.
	Las expectativas de lo femenino y lo masculino varían dependiendo de cada cultura. Es una construcción social.

Cuadro basado en la cartilla #7: Comunidades educativas comprometidas con la no violencia contra las niñas, jóvenes y mujeres

Lo femenino y lo masculino tienen una valoración social distinta; en general, se asigna un mayor valor a lo masculino y se subvalora lo femenino como, por ejemplo: el llanto, cuando un niño llora lo que tradicionalmente se le dice es “no llore, usted es un varón, parece una nena”. Esto significa que hay una sanción para la expresión de sentimientos como el llanto y se le atribuyen rasgos de debilidad, asociados a lo femenino. Este tipo de actitudes, refuerzan la idea de que los hombres son fuertes y poco sensibles, de igual modo limita la capacidad para la expresión de sentimientos en ellos.

Es necesario problematizar el binarismo, con el que frecuentemente se abordan estos temas, pues además de encasillar a los seres humanos alrededor del ser “hombre” o “mujer”, genera múltiples entornos de dominación y fractura entre el ser o no ser. Esto permite situar el sexo como resultado de relaciones de poder, como un carácter variable históricamente.

Los roles de género tienen que ver con el establecimiento sociocultural de un conjunto de asignaciones sobre la forma de ser, de sentir y de actuar de las mujeres y los hombres. Cada sociedad atribuye los roles de género a hombres y a mujeres a través de actividades o capacidades específicas a cada quien; por ejemplo, de los hombres se afirma que son fuertes, hábiles para la mecánica, deportistas innatos, etc.; y de las mujeres, que son delicadas, sensibles, encargadas de cocinar, etc. Cada sociedad valora diferente la realización de estas actividades, funciones y características, y es en relación con estas valoraciones que se generan desigualdades sociales y de género, cuando se subvaloran las características, cualidades, actividades y funciones asignadas a las mujeres y se sobrevaloran aquellas atribuidas a los varones.

Cuando se habla del lenguaje se puede decir, que las expresiones coloquiales como: “Sea macho” o “llora como una niña”, “severa niña” o “severa flor”, con afirmaciones que, en términos actitudinales, transgreden no sólo a las mujeres sino también a los hombres en formación, pues se considera que las actitudes sensibles o que evidencian vulnerabilidad, como el llanto o la no aprobación de ciertas conductas en grupo son debilidades sociales, que se relacionan con la feminidad al considerarla débil.

Cuerpos en el Territorio:

Como se ha señalado, el cuerpo como concepto tiene diversas matices y definiciones, que resultan bastante complejas de definir, ya que dependen de ciertas condiciones del pensamiento

humano que están ligadas a la historia social, política, cultural y científica de la época, por esta razón en este apartado se presentan los aspectos más relevantes para lograr relacionar estos conceptos alrededor de la experiencia que nos llevan a la comprensión del cuerpo como territorio de memorias en el que se incluyen el abuso intrafamiliar, el abandono y el cuerpo como territorio de poder que abarca los temas de maternidad, creencias y educación.

Es mi intención reconocer el cuerpo humano no sólo como un espacio físico y biológico, sino como un territorio que se configura de acuerdo a la memoria y la sociedad, dando paso a un cuerpo como mecanismo para la emancipación, y el empoderamiento de discursos y prácticas que protegen y realzan el valor de la vida en circunstancias que pueden o no favorecerla.

El cuerpo goza de la capacidad de oponer resistencias de tipo físicas y simbólicas al encasillamiento y adoctrinamiento por parte de la sociedad, a partir de diferentes mecanismos que le permiten oponerse a los designios de dominio y control, tanto a niveles físicos como psicológicos, simbólicos y culturales. .

Este reconocimiento hace parte de un proceso de empoderamiento de sí mismo ya que busca la construcción de las subjetividades; según lo señala Mejía (2013) permite la “construcción de sujetos que se reconocen a sí mismos como seres sociales, que forjan su identidad a partir de dinámicas de elaboración de sí mismos. Un ejemplo de esto podrían ser las formas del trabajo con grupos étnicos, de género, de masculinidades, de reconocer por actores su campo de práctica y de actuación cotidiana” (CEAAL, p.189).

Desde una perspectiva social, el cuerpo es un territorio que establece la comunión con el otro, teniendo en cuenta aspectos de la humanidad misma; cultural, política, y social, estas tensiones dotan de significados y códigos de comportamiento humano. Esto plantea pues la discusión de que la construcción del cuerpo está supeditada también al ambiente, según lo planteado por

Halbwachs citado por Luna (2013), “todavía no estamos acostumbrados a hablar de la memoria de un grupo, ni siquiera metafóricamente. Parece que semejante facultad sólo pudiera existir y durar en la medida en que estuviese ligada a un cuerpo o a un cerebro individual”. Sin embargo, debe admitirse que los recuerdos pueden organizarse de dos maneras: “alrededor de una persona definida, o bien en el seno de una sociedad”. (Luna, 2013, p. 99).

Es así pues que la idea de un cuerpo como Territorio, se establece en una relación de tres conceptos: la individualidad, las relaciones y los aspectos experienciales, es decir, la memoria. Esta trilogía hace que el cuerpo se sitúe en un espacio de identidad diferente al del modelo de control que se quiere establecer desde las distintas instituciones, ya que hablamos del cuerpo como un tejido de relaciones que no se limitan solo a un objeto físico, sino que articula aspectos inmateriales. Es un cuerpo que se cultiva y se piensa, que cuenta qué hemos sido desde un lugar lleno de significados y sensaciones, que se atribuye la libertad y se opone, resiste y lucha al control del “sistema” y que a su vez se establece en un lugar particular con dinámicas específicas en donde se encuentra con los otros, un espacio de memoria que integra lo subjetivo y lo objetivo y da lugar a un universo de posibilidades.

El territorio más cercano para mí es la montaña, ella tiene unos límites, distintos animales se encuentran en ella al igual que las plantas y los frailejones. A mí me molesta cuando suben a cortar, porque la lastiman, le quitan lo de ella, es como cuando a mí me lastiman, la diferencia es que yo sí puedo hablar. Cuando hacemos el recorrido, siempre le pedimos permiso, tratamos de respirar profundo y como unirnos a ella (Lina, 2021)

Como se ha señalado, el cuerpo de las niñas es también un escenario de intervención; un territorio sobre el que recaen muchas cargas emocionales, físicas y sociales, donde se manifiestan los resultados de las acciones de autocuidado y co-cuidado; y sobre los cuales se

intenta ejercer un fuerte control alrededor de las imposiciones dadas por el ser niñas y que tomaron más fuerza en medio de la pandemia.

El cuerpo, como espacio donde se expresa la humanidad en todas sus dimensiones, es un lugar narrativo, de interpretaciones, cuya misma definición se acomoda a los tiempos en los cuales se define y a cómo estos tiempos lo interpretan y clasifican. Por tal razón, se suele definir al cuerpo como un territorio, es decir, un escenario donde suceden cosas que generan impactos, que tiene historias y memorias, y con capacidad de trascender de sí mismo hacia otros cuerpos (otros territorios); esto en contraposición de visiones más biológicas y tradicionales del cuerpo.

Como se ha venido mencionando, a pesar de la visión imperante que se mantuvo alrededor de los cuerpos como máquinas, con el tiempo, terminaron apareciendo nuevas teorías del cuerpo que poseen un enfoque mucho más integral y social. Para Najmanovich, este cuerpo diferenciado del de la Modernidad es el “cuerpo vivencial” o “cuerpo experiencial”, que no reemplaza totalmente la perspectiva anterior, sino que agrega nuevas aristas al cuerpo, pensándolo de forma multidimensional y convirtiendo a las sensaciones y expresiones (las valencias) el eje central de lo corporal (Najmanovich, 2001), por ejemplo, reflexionando sobre los límites del cuerpo: si bien la piel parece ser la frontera entre el cuerpo y lo “exterior”, no lo es así en el sentido vivencial o experiencial, pues los factores externos tienen la capacidad de modificar nuestro cuerpo o marcar las identidades que formamos dentro de él, siendo imposible estudiar un cuerpo sin entender su relación con múltiples facetas (Najmanovich, 2001, pág. 18).

De esta forma, la relación cuerpo-mente pasa de la diferenciación a la interdependencia, estableciendo un resultado holístico donde ya no sé es un reflejo de lo externo, sino una interpretación de lo externo como un lugar donde habita el cuerpo propio, que hace parte de él y con su sola presencia lo modifica.

Así, el cuerpo es la integración de múltiples factores que borran el límite físico de la piel entre la visceralidad y la mente (contenida *dentro* del cuerpo, según la visión clásica) con el exterior, y se establecen unos límites difusos. Permanentemente suceden cambios que modifican el cuerpo y el entorno, que lo definen superando la norma establecida y dando voz no solo a otros sentidos y expresiones corporales, sino también, a otros cuerpos.

En este sentido el cuerpo empieza a tener más incidencia en los diferentes procesos, es importante abordarlo en cada proceso pedagógico que se habita, entendiendo que el cuerpo está ahí siempre, siendo conscientes de que es un territorio de conocimiento, vivencias, memorias; creando otra perspectiva en los espacios que tienen en cuenta esos diferentes cuerpos.

El cuerpo como escenario de conocimiento, un espacio del saber, territorio de construcción colectiva de sentipensamiento y decolonialidad, a partir de nuevas tramas de memoria, comunidad, cuidado, ética de la vida, diversidad, diálogo, interculturalidad. El cuerpo es así, para nosotros y nosotras, aula de aprendizaje, la tierra de labor, maloca de encuentro y diálogo coaprendiente. (Bautista, Höhne, Romero,2015).

3.4 Cuerpos y Territorios desde el Ser Hijas de la Montaña

Comprendiendo el cuerpo o como primer territorio de derechos, así como espacio de emisión de sentidos y construcción de vínculos e identidades, en esta propuesta reconocemos las distintas condiciones socioculturales que afectan principalmente a las niñas de la Escuela Popular Transformando Imaginarios, y cómo a partir del reconocimiento de dichas violencias, y desde el fortalecimiento de sus identidades y liderazgos comunitarios, se generan y fortalecen mecanismos de autocuidado y co-cuidado, desde el encuentro con los cuerpos, formulando una alternativa pedagógica desde el reconocimiento de este como primer territorio, en la construcción de identidades y liderazgos infantiles, alrededor del ser niñas/mujeres.

En esta alternativa cada niña compartió su experiencia de vida y sus sentires, alrededor de la importancia de generar y fortalecer mecanismos de protección de autocuidado y co-cuidado para su presente. Es importante ver la fuerza de las niñas como sujetas políticas y agentes activas en los escenarios comunitarios, en una sociedad patriarcal y adulto-centrista, que las anula con sus prácticas y discursos, minimizando sus experiencias, sentires y emociones.

Partimos así del reconocimiento del cuerpo, como una construcción social y que, en palabras de McLaren (citado por Álvarez, 2003) sería:

El terreno de la carne en el que el significado se inscribe, se construye y reconstruye. De acuerdo con tal idea, el cuerpo ha de entenderse como la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, como lugar de la subjetividad incorporada o “encarnada” que también refleja las sedimentaciones de la estructura social inscrita en él. (p. 6)

En tal sentido, la construcción social del cuerpo, nos lleva a pensar en él como un todo, esto es como un constructo biológico, de relaciones, emociones/sentimientos, pensamientos y actitudes, que han sido moldeadas a partir de unos sistemas de razón específicos, y que, para el caso de Occidente, en el proceso de conformación del sistema-mundial hegemónico por excelencia, con la instauración del capitalismo, se ha necesitado de la creación de una serie de mecanismos, dispositivos, tecnologías e instrumentos de control, no solo de la vida social, sino sobre todo de la vida y cuerpos de los individuos.

Nuestro cuerpo, universo sensible que conjuga biología, cultura, psique y espiritualidad, se nutre o se desalimenta en medio de esta realidad; es tocado por el mundo circundante, acariciado por afectos, sensaciones y vínculos, o invadido y atravesado por conflictos, enfermedades, carencias; violencias físicas, verbales, sexuales y simbólicas. Además, al

verse expuesto a disciplinas y lógicas escolares, políticas, médicas, religiosas, estéticas y de todo un sistema capitalista que lo convierte en mercancía; el cuerpo, que nos es propio desde la concepción, paradójicamente, pareciera que ya no nos pertenece. (Bautista, Höhne, Romero, 2015, p 35)

Los Cuerpos de las Niñas Como Territorio de Cuidados y Resistencias

Decidí partir de la reflexión sobre los cuerpos de las niñas, como primeros territorios de construcción, soberanía y comunicación, como una fuente principal que permita la construcción de identidades y liderazgos comunitarios, esto lleva a considerar que, estos cuerpos/territorios se comienzan a delimitar entre la individualidad e intimidad, cuerpos que por ahora se reconocen desde lo femenino, que guardan historias y experiencias, que al ser compartidas dan lugar a un fragmento de la memoria colectiva del EcoBarrio y de la montaña.

Las ciencias sociales incorporan el concepto de territorio para la especie humana como el espacio de dominación, propiedad y/o pertenencia, de los individuos o las colectividades, sean estas naciones, estados o pueblos, es decir, como espacio sometido a unas relaciones de poder específicas; esta fue la herencia que recibió la Geografía del Estado -nación como proyecto y como cultura política. (...) El territorio no es simplemente lo que vemos; mucho más que montañas, ríos, valles, asentamientos humanos, puentes, caminos, cultivos, paisajes, es el espacio habitado por la memoria y la experiencia de los pueblos” (Restrepo, 2012, p.1)

Restrepo señala el territorio como un lugar vinculado directamente entre el sujeto y su cuerpo, pues los dos son escenarios en los que se crean y recrean relaciones y significados, tanto individuales como colectivos, escenarios también de conflictos y luchas por la dominación; ejemplos de esto es la lucha por la dominación del cuerpo femenino y masculino por parte del

sistema patriarcal moderno, o de la dominación por los cuerpos infantiles por parte de los adultos.

Siendo el territorio un elemento significativo dentro del análisis sobre la vida social de los pueblos y comunidades, en cuanto a su historia, dinámicas y posibilidades de transformación, se convierte en un pilar sustancial dentro del ejercicio investigativo, puesto que permite ubicar a las niñas como sujetos localizados en unos lugares específicos, donde transcurren sus acciones, conflictos y significaciones, que procuran, además, la construcción de identidades individuales y colectivas

Por otra parte, partiendo de la concepción del cuerpo como lugar de memoria, en los cuerpos de las niñas es común observar la vulneración que reciben por parte del mundo adulto, mediante violencias de todo tipo. Pensar de esta manera el cuerpo de las niñas como huellas de la victimización, implica comprender sus cuerpos más allá de la postura psicológica y biomédica, para dimensionar en ellos huellas de la victimización.

Dada la relación que tienen con su cuerpo como vehículo de comprensión de la realidad y de definición de la territorialidad primera territorio-cuerpo. Reconocer el cuerpo de las niñas como escenario conquistado diariamente por violencias físicas, psicológicas, emocionales y simbólicas, es reconocer la necesidad de corporalidades no dogmatizadas ni determinadas por etiquetas instauradas desde postulados modernistas y deshumanizantes. Esto implica proponer de manera alternativa una integralidad del cuerpo yendo más allá del condicionamiento, para construir y consolidar una pedagogía corporal acorde a sus necesidades.

El cuerpo es un lugar de disputa constante, el capitalismo por un lado se ha dedicado a construir estereotipos para las mujeres y hombres – desde el binarismo-, es el cuerpo donde se

materializan las posturas dominantes machistas, un ejemplo de ello es el creciente auge de las cirugías estéticas porque las mujeres han sido históricamente un “producto” que genera ventas y publicidad, al mismo tiempo que se ha definido la masculinidad en términos estéticos también y mayormente en actitudes que los definan como “machos” en la sociedad.

La cultura, ha naturalizado las demandas del mercado y se ha encargado de reproducir el rechazo a la otredad (mujeres, comunidad LGBTI, entre otras) por medio del lenguaje, que en ocasiones es lascivo y que se masifica en un lugar como la escuela, donde diariamente se generan disputas por el reconocimiento entre los hombres y las mujeres. Desde distintos lugares sociales, se busca mantener con la relación entre lugares asignados y lugares excluidos, es decir, la mayoría de niñas deben asumir el estar en la casa y el mantenimiento y cuidado de esta, desde el desborde, es decir sin límites. A las niñas se les excluye del juego, de los deportes extremos y del movimiento libre en distintos espacios. Mientras, que, en la mayoría de los casos, los niños pueden salir, las calles son sus territorios libres.

Esta apuesta propone fortalecer las relaciones entre cuerpo y territorio, desde el fortalecimiento del autoestima en base al respeto propio y colectivo, a partir de acciones de autocuidado y co-cuidado desde la interacción con el entorno, permitiendo fortalecer las identidades y liderazgos infantiles femeninos.

Tensionar las infancias desde el ser niñas, y desde allí, la interpretación individual del Cuerpo como un lugar de dominación y de diferentes imposiciones sociales, por medio de la sensibilización, y del reconocimiento de las narrativas como herramienta donde el cuerpo se puede construir desde diferentes lenguajes, que propicia la integralidad del mismo, en la recuperación de las memorias tanto individuales como colectivas.

El cuerpo ha sido históricamente dotado de significados desde su conexión con la naturaleza, su descripción e importancia en algunas cosmovisiones indígenas y su carácter biológico, al ser fundamental para la supervivencia y materialización humana.

3.5 Ruta de Autocuidado y Co-cuidado con las Hijas de la Montaña

En la historia de la humanidad, el cuidado del cuerpo ha tenido un papel relevante y constante en todas las civilizaciones del mundo, sin importar las diferencias ancestrales, sociopolíticas y comunitarias, el cuidado ha hecho parte de la comunidad partiendo de la familia y así como el interés dominante por buscar el bienestar colectivo, lo que llevó a muchas culturas a estudiar, comprender y vivir la relación con el cuerpo desde prácticas rituales, medicinales, disciplinas marciales y espirituales, entre muchas, que procuran la sanación corporal. Muchas de estas prácticas se fundamentan en filosofías de vida que integran la experiencia corporal a la diversidad de dimensiones vitales, y reconocen el sistema energético, las interacciones entre la corporalidad individual y colectiva y su relación directa con el autocuidado y el co-cuidado para un buen vivir.

Es importante reconocer que el cuidado y cocuidado están en una permanente tensión alrededor del poder, en donde no solo valen los límites, sino también las dinámicas de poder en las que nos encontramos inmersos; en este caso, el grupo de niñas cuenta con unas dinámicas de poder familiares las cuales les cohiben o les frena una sana relación alrededor de una cuidado libre y amoroso.

Desde la mirada de Boff, (1999, p.11) en la introducción a su texto “El cuidado esencial” el autor hace una crítica a las nuevas tecnologías y con ellas a esos nuevos medios de socialización que solo enfatizan la incomunicación y soledad para sus usuarios (consumidores), ya que el internet permite infinidad de posibilidades sin la interacción directa o presencial adquiriendo todo a

través de la web (información, productos mercantiles, amigos, sexo, etc.) y reduciendo la interacción de los sentidos con el cuerpo mismo a estímulos tecnológicos que emulan las sensaciones, por lo tanto los cuerpos entran en un estado de aislamiento (anti-realidad) evitando el contacto humano y saturándose de aparatos tecnológicos, estado que suscita la apatía e insensatez, haciéndonos regresar en determinados aspectos, a la barbarie más atroz que ha desencadenado una crisis de la humanidad.

En la modernidad, las sociedades individualistas, han superpuesto el Yo por sobre el “otro”, generando exclusión, marginalidad, e indiferencia social que se naturaliza en el olvido y la insensibilidad. Desde el momento que el bien propio se colocó por encima del bien común, hemos renunciado a vivir en comunidad y en el momento en que empezamos a negar nuestro cuerpo, nuestras emociones, nos fuimos distanciando de nuestra esencia humana, por lo que es necesario retomar el cuidado, la compasión y la solidaridad, en lo posible tener acciones en búsqueda del bienestar y la tranquilidad tanto corporal como emocional propia y del otro.

Por esto Boff plantea que la humanidad del ser humanos está en su capacidad de cuidar de los otros y en su necesidad de ser cuidado:

“Sin el cuidado, el hombre deja de ser humano. Si no recibe cuidado, desde el nacimiento hasta la muerte, el ser humano se desarticula, se debilita, pierde sentido y muere. Si, en el transcurso de la vida, todo lo que emprende no lo hace con cuidado, acabará por perjudicarse a sí mismo y por destruir todo lo que se halla a su alrededor. Por eso, el cuidado debe ser entendido en la línea de la esencia humana, de lo que responde a la pregunta qué es el ser humano. El cuidado debe estar presente en todo.” (p.24)

Según Hohne-Sparbort, Bautista y Romero (2015, p.37) desde épocas ancestrales el estudio de los flujos energéticos del cuerpo, y su correlación con la salud y el balance físico emocional de

las personas, hace parte fundamental de la medicina China e India y ciertas prácticas medicinales de los pueblos indígenas de América con sistemas similares, que dan cuenta de la interdependencia entre los procesos biológicos o las experiencias sensorio-motoras y las vivencias sensitivas, emocionales, afectivas y reflexivas de la persona.

El cuidado es un concepto asumido de forma ética que tiene como fin preservarnos a nosotros mismos, a los demás y a la naturaleza, es algo que está presente en nosotras y nosotros. “El cuidado como una actitud propia, un modo de ser esencial, innato, consustancial al ser humano y a su condición de ser uno con otro” (Heidegger, 1980).

“El cuidado y autocuidado se relaciona en un sentido de ser esencial, le da vida al ser humano, reconocer el cuidado representa una forma de preservar la vida tanto individual como colectiva, manteniendo lo que es el ser humano. Así, el cuidado forma parte de la naturaleza y de la constitución del ser humano. El cuidado como modo-de-ser del ser humano” (Boff,2002, p.26).

Esta visión del cuidado como inherente al ser humano, busca ir más allá de una visión esencialista o romántica, rescatando las capacidades esenciales del cuidado, presentes tanto en la naturaleza como en el ser humano, pero al mismo tiempo problematizando los factores históricos, sociales y políticos que nos llevan a prácticas de descuido, exclusión y fragmentación, y que obligan a nuevas reflexiones y abordajes pedagógicos en torno al cuidado y al co-cuidado.

El co-cuidado promulga la protección del otro en tanto se percibe como otro, autónomo e interdependiente, con plena dignidad y derechos, se puede garantizar o proteger derechos, de forma tal que el autocuidado integra ahora la preocupación por el otro: por su integridad física, mental y emocional, fortaleciendo los vínculos sociales para establecer un tejido donde el apoyo

recíproco y mutuo, juega un papel especial en los procesos de recuperación, como señalan Hohne-Sparbort, Bautista y Romero (2015):

El co-cuidado aflora como una experiencia central en nuestras rutas. Comprendemos que juntos y juntas creamos espacios sanadores, vivenciamos rutas de sanación de aquellos traumas o experiencias de dolor compartidas e igualmente, de historias que sin ser “comunes” al compartirlas encuentran lugar para ser nombradas, danzadas y asumidas en comunidad. (p. 104).

Estas rutas de sanación, que parten del reconocimiento corporal desde su interioridad hacia el autocuidado, implican la creación de espacios para habitar, escuchar, sentir, hablar y comprender los lenguajes del cuerpo y sus diferentes y variadas formas de comunicación. A través de diferentes métodos de formación, indagación y estimulación corporal como la meditación, la danza, el teatro, el canto, ejercicios corporales, etc., desarrolladas desde el cuerpo y el movimiento consciente, se puede activar el funcionamiento de dichos centros energéticos y desarrollar una percepción, pedagógica, social y terapéutica con respecto al sistema energético y a sus potencialidades en las prácticas comunitarias y procesos de resistencia y empoderamiento popular.

El contener y reprimir las emociones puede obstaculizar la energía del cuerpo, obstruir la fluidez energética entre los centros produciendo malestar corporal, dolor, angustia y generar bloqueos que finalmente devendrán enfermedades. Cuando se callan los problemas, vamos acumulando en nuestro sistema energético cercos que no nos permiten expresar, el semblante cambia y las posturas corporales se sienten rígidas, como en un estado de nudo o de contracción; en este proceso es fundamental ser consciente de cuál es la fuente del bloqueo, ya que la importancia del trabajo corporal está en relación con

descubrir qué nos está afectando y cómo se refleja en el cuerpo, para a partir de ahí, desbloquearlo y liberarlo. (Hohne-Sparbort, Bautista y Romero, 2015, p. 34-36)

La conciencia corporal está ampliamente ligada a la vivencia, por lo que es imperante rescatar los saberes que fomenten el cuidado de sí mismo (autocuidado) y en relación a los otros (co-cuidado), generando espacios dentro de la rutina diaria para detenerse, mirar qué está transcurriendo por nosotras, reflexionar, autovalorarse y superarse creativamente permitiéndonos acceder a la riqueza interior con base en la estimulación de la autoestima en estados de completa tranquilidad.

El autocuidado y el co-cuidado tienen como objetivos ayudarnos a ser cada vez más conscientes, a hacernos cargo de nosotros mismos, de nuestro entorno y la naturaleza, a cuidar de los otros con responsabilidad, autorrespeto, autocontrol y propiciando la realización de aprendizajes significativos. En el campo educativo, el término autocuidado puede hacer referencia a la primera capacidad de conocerse a sí mismo y a los demás desde la conciencia de sus sentimientos, emociones, deseos y aspiraciones; descubrir las motivaciones e intereses que impulsen a actuar mediante habilidades corporales para la vida, desarrollando comportamientos asertivos, que nos lleven a transformar y eliminar las conductas nocivas de la vida y la salud.

El autocuidado aparece como protagonista central y hace posible el propósito de una vida sana para el logro de las más altas aspiraciones humanas. Las ciencias biológicas (salud), humanas (moral, ética, estética), sociales y culturales (sociología, antropología, política, economía, entre otras) dan cuenta de la multiplicidad de saberes que deben converger en el proceso de formación integral de personas que aspiran al logro de los más altos estándares de humanidad y capacidad para ser ciudadanos del mundo globalizado de hoy, altamente tecnificado y competitivo para alcanzar a sobrevivir dignamente, mediante el

intercambio de bienes y servicios que crean interacciones humanas e interrelaciones sociales dinámicas, que constituyen la convivencia para una supervivencia y desarrollo de los colectivos en cada lugar. (Escobar,2011, p. 146)

En esta propuesta, trabajé algunas secuencias de ejercicios con el objetivo de reconocer el cuerpo y sus sentidos, para así poder observar y percibir algunos de los bloqueos emocionales, tanto individuales como colectivos, poder dimensionar los traumas y dolores físicos, mentales y emocionales introyectados en los cuerpos. Esto, a partir de herramientas de visualización, activación de los sentidos, con texturas y olores, cartografías corporales y territoriales, autobiografías y relatos de vida, así como la expresión de sentires desde el dibujo, la escritura y las cartas personales. A lo que se integraron también los recorridos, la apropiación y vinculación con el territorio desde el diálogo colectivo, el movimiento de la danza y el cuerpo, así como momentos de respiración, silencios y los juegos cooperativos.

En el juego, las niñas no solo anudaron historias, sino que eso les produjo alegría ¿Por qué una niña ríe cuando juega? Porque está creando un texto nuevo a partir de otros textos. Jugar es descubrir las bondades del lenguaje; es inventar nuevas historias; es asistir a la posibilidad humana de crear nuevos latidos, y eso es maravillosamente placentero (Algava, 2006) A diferencia de los ejercicios de relajación, el juego fue el mejor mecanismo para poder compartir, crear un espacio de confianza y tener contacto físico con el otro/otra.

El primer aporte que encontré significativo de esta propuesta basada en el autocuidado y co-cuidado es su apuesta, por un lado, del reconocimiento del cuerpo y del papel de éste dentro de la construcción de identidades femeninas; mientras, por el otro, es la interpelación que se hace a la Educación por reconocer en cada sujeto del acto educativo (educando-maestro) sus corporeidades, posibilitando así relaciones más humanas y justas, donde el conocimiento se

entrelaza con las alegrías, dolores, esperanzas que cada historia de vida tiene dentro de un contexto determinado.

El autocuidado y co-cuidado, como estrategia de relación con el otro o la otra, dentro de estas subjetividades permite el contacto con uno mismo y con los otros, cuestionando, o para el caso de la práctica, dejando sobre la mesa temas generadores que ayuden en el desmantelamiento de relaciones de poder opresivas, que hacen el camino fácil a subjetividades sumisas. En esta misma línea, una propuesta de autocuidado y co-cuidado, permite el empoderamiento, a través de la conciencia sobre nuestros propios cuerpos y las memorias que en éste se encuentran escritas.

Autocuidado y co-cuidado, se presentan como una estrategia de fortalecimiento individual y organizativo, que lleva a un proceso de restitución de derechos para los sujetos que se desenvuelven en ambientes conflictivos, por lo que pensamos que deberíamos entender esta estrategia como una estrategia de lucha (Foucault, 1984) ante la inclemencia de los conflictos armados y sociopolíticos.

Es, de esta manera, como el autocuidado y el co-cuidado, tienden a configurarse como respuestas intrínsecas del ser humano y las comunidades para enfrentarse a las expresiones hostiles del contexto, mediante el desarrollo de capacidades para ser resilientes, superando los conflictos y las adversidades y movilizandolas capacidades organizativas hacia el bien-estar en comunidad.

4. Capítulo IV: Ruta Metodológica

Esta alternativa pedagógica e investigativa con la Escuela Popular Transformando Imaginarios, busca el fortalecimiento de las identidades infantiles femeninas y de los procesos de protección del cuerpo-territorio.

4.1 La Investigación Acción: Una Propuesta que Toma Fuerza en Villa Rosita.

Uno de los factores pertinentes para aplicar la Investigación Acción (IA) en la presente investigación es su fuerte en la crítica al poder existente, dado que, es una propuesta investigativa que pretende subvertir cualquier tipo de injusticia, en la medida que constituye un compromiso real en la investigación al adherirse totalmente en el entorno y sus habitantes.

Según Elliot (2000): Esta forma de investigación contiene las siguientes características:

- Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos.
- Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir "el bien común", en vez de promover el bien exclusivamente individual. Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella.
- Las prácticas sociales se consideran como "actos de investigación", como "teorías-en-la-acción" o "pruebas hipotéticas", que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados. (p,85)

Conviene señalar que una práctica educativa e investigativa se realiza en un entorno social con sujetos construidos en dicho entorno; de allí que valga la pena aseverar que la investigación acción se relaciona intrínsecamente con el contexto y los problemas prácticos cotidianos que allí ocurren, generando las condiciones necesarias para analizar, comprender y transformar la realidad; con el objetivo concreto de desencadenar acciones que desemboquen a la modificación de las condiciones contextuales de desigualdad.

En lo que respecta a la Investigación Acción contiene unas características que hacen de esta una forma particular de investigar, analizando las acciones humanas y las situaciones sociales que puedan llegar a experimentarse:

- El problema de investigación surge del relacionamiento y contexto de los sujetos a investigar.
- Pretende profundizar en la comprensión del problema que fue diagnosticado previamente.
- Adopta una postura técnica para dar una acción o respuesta adecuada al problema identificado.
- El estudio de caso resulta ser el elemento clave que genera la teoría de la situación, es clave su preocupación por situar la teoría y que sea este resultado del contexto.
- La investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema.

Dado que la Investigación Acción se encuentra en el lugar de quienes participan, en el momento en que la investigación es plasmada debe realizarse en el lenguaje accesible e incluyente de las personas que se encontraron presentes allí, recuperar la voz y traer a colación los diálogos realizados es totalmente imprescindible. (Elliott,2000, p. 5)

Las características anteriormente mencionadas, sitúan la IA como elemento clave tanto para la producción de conocimiento, como para situar las teorías directamente en los espacios, pues cobra sentido el entorno y factores específicos de las relaciones sociales; permitiendo así poder identificar el problema, el análisis y la posible propuesta de acción.

De tal manera el análisis y la reflexión constante de este tipo de investigación la sitúa en un campo de disputa político, en tanto se plantea la transformación de la realidad, y es este punto precisamente el que hace de la IA todo un reto, dado que se debe entender la realidad como un todo, en que cada esfera, (social, económica, política, ideológica) está en un constante diálogo y el plantear acciones que transfiguran el problema concreto a investigar requiere de por sí trastocar la estructura, y tener una visión panorámica de la afectación de estas esferas en el problema identificado. Esto es, finalmente lo que resalta el carácter emancipatorio y transformador de dicha investigación, la cual se entiende como una responsabilidad en tanto asume la construcción de conocimiento como un compromiso con la solución de las problemáticas identificadas, por esta razón:

“En la investigación acción las teorías se validan a través de la práctica y no de forma independiente, el problema de investigación se encuentra vinculado a la relación entre el contexto y sus participantes y sus fases o ciclos se encuentran totalmente en diálogo y unidos por el mismo fin: comprensión y acción sobre la realidad” (Torres, 1997, p. 130)

En la IA, la reflexión y la sensibilidad no se apartan de la objetividad, ya que, exige identificar el problema de investigación como un todo, en que los factores sociales tienen afectación y solo puede realizarse dicho proceso investigativo, cuando las partes se encuentran mediadas a través de lazos de confianza. Allí las jerarquías entre investigador- investigados no existe; es una relación totalmente horizontal donde el aprendizaje, la reflexión y las propuestas de acción, se materializan desde los vínculos y la experiencia sensitiva humana del proceso de investigación, en donde cada uno de los hallazgos tomen fuerza en acciones concretas y directas con la intención de cumplir el compromiso fundamental de trastocar la problemática planteada.

Para que la investigación pueda ser un elemento de transformación, debe ser esta una práctica comprometida, donde el enfoque crítico permita dialogar, exponer y reflexionar alrededor de una situación o problemática concreta. La investigación entre investigadora, territorio y comunidad, debe buscar la forma de teorizar, denunciar y tal vez plantear algún tratamiento desde las comunidades alrededor de las condiciones sociales, económicas políticas y culturales que crean y fortalecen dicha problemática. Esto permite que quien investiga y la comunidad, se encuentren y unan en la transformación frente a la realidad encontrada, con esto la investigación podrá ser un elemento de transformación.

Martha Blanco, quien coordina la escuela señala durante el cierre del proceso:

“Pao llego aquí y se unió a las niñas como una amiga más, volvió a su niña interna. Recorría la montaña con las botas que las niñas le conseguían prestadas, ellas le abrían el camino por los lados más sencillos para que no terminara tan embarrada o mojada. Ya después Pao perdió como los nervios y corría entre las ramas, se reía, gritaba y jugaba con las niñas mientras ellas le hablaban de cómo se sentían, de los frailejones y así. Pao les hacía unas reflexiones muy bellas o bueno entre todas las iban tejiendo, ya luego en los talleres recordaban el recorrido que habían hecho y esto terminaba por juntarse de formas muy bellas”

En este sentido la aplicación de este enfoque al proceso pedagógico del grupo Hijas de la Montaña propició una dinámica participativa y reflexiva, en la que las niñas participaron en la reflexión de sus realidades, la orientación del proceso, los temas y experiencias a profundizar. El nombre mismo de la experiencia, fruto de las reflexiones favoreció el vínculo permanente entre cuerpo y

territorio y de igual manera propició la creación colectiva de la Serie de Podcast, mediante una reconfiguración personal del ejercicio de la palabra como niñas campesinas.

4.2 Componente Pedagógico de la Investigación: Educación Popular Feminista.

El sustento pedagógico apunta al enfoque desde el cual se conforman cada uno de los elementos pedagógicos que acompañan la investigación; claramente, dicha investigación tiene un carácter pedagógico en cada una de sus fases, el cual, finalmente, es la acción que se emprende para analizar, comprender y tramitar la problemática de la investigación.

En este caso, se acude a la educación popular feminista como una perspectiva de la educación popular, la cual es practicada entre mujeres como respuesta a sus intereses y necesidades concretas en tanto, resulta ser una práctica político- pedagógica al particularizar la condición de las mujeres e intentar transformarla:

La educación popular feminista devela y cuestiona la dominación patriarcal y capitalista, y la cultura androcéntrica; busca la horizontalidad en las relaciones y la autonomía de las mujeres; valora el diálogo en la práctica política como componentes de la pedagogía emancipatoria, se interesa profundamente en alimentar los procesos formativos, esclareciendo el cómo se construye el conocimiento, las relaciones de poder existentes en esa construcción y los sujetos que formulan los intereses y los contextos en que han sido producidos. (Arana y Rapacci, 2013, p. 83)

Así, en la educación popular feminista los saberes acumulados por los pueblos y el punto de partida de los procesos pedagógicos, toman fuerza al vincularse directamente con la práctica social inmediata de las personas, es decir, su vida cotidiana, esto permite el acercamiento a una

pedagogía, que asume la proposición feminista de que lo personal es político, rompiendo así con la dinámica patriarcal en donde se separan las esferas de lo público y lo privado, el primero como dado a la masculinidad hegemónica y el ámbito privado, reservado para lo femenino.

La crítica al sistema capitalista- heteropatriarcal corresponde a una de las principales acciones de la educación popular feminista como pedagogía emancipatoria, donde se politiza lo personal y se establecen relaciones horizontales mediadas por el dialogo, marcando un distanciamiento con acciones y lineamientos académicos y pedagógicos hegemónicos. En la educación popular feminista una de sus bases es el repensar los procesos de creación colectiva de conocimientos, como un elemento clave para transformar los procesos pedagógicos sexistas que permanecen y naturalizan las diferencias entre sexos.

La concepción metodológica de la educación popular feminista se propone ir de lo conocido, inmediato, concreto; hacia lo desconocido y complejo, para poder abstraer desde allí, teorizando con bases en las prácticas. Práctica- teoría- práctica es el camino metodológico propuesto, a diferencia de los modos tradicionales que parten de la teoría, esta educación propende por crear y construir desde la realidad enmarañada y cambiante. (Korol, 215, p. 79)

La educación popular feminista se reconoce como pedagogía disidente, pues tensiona categorías que se materializan desde la cotidianidad, lugar en el que esta pedagogía busca incidir con más fuerza. Según Arana y Rapacci, 2013:

Por tanto, trabaja de manera intencionada por la justicia de género, que implica ampliar a las mujeres el acceso y control sobre los recursos, junto con la capacidad para tomar decisiones y ser dueñas de sus cuerpos y vidas, además de la reclamación de rendición de

cuentas por parte de las instituciones sociales creadas para impartir justicia, así como la exigencia de garantías para la plena realización de los Derechos Humanos en las cuales evidentemente se recogen las categorías antes mencionadas, para realizar acciones concretas que dignifique la vida de las mujeres. (p. 80)

Ahora bien, algunos de los elementos relevantes en la educación popular feminista son:

En primer lugar, la creación de espacios, tiempos, modos y procesos educativos que de manera innovadora, amplían para las mujeres las posibilidades de formación y acceso al conocimiento y a la cultura universales, que de otra manera no les es viable, al tiempo que permite pensar y proponer a las instancias de decisión, en asuntos de educación no formal, y a los agentes de poder gubernamental, propuestas educativas y formativas menos regidas por normas y esquemas formales, que dejan por fuera a la mayor parte de las mujeres; y por otra parte, la consideración de la práctica política entre mujeres y el “partir de sí” ideados por el feminismo como estrategia y método “con, desde y para” las mujeres, reconoce los saberes propios y las experiencias previas que aportan las mujeres en todos los procesos de formación, capacitación, autoayuda y aprendizaje en que participan. Rescata los saberes y las experiencias de las mujeres, del silencio, el ostracismo, el desconocimiento, la negación, y ha sido uno de los aportes fundamentales de la educación entre mujeres y el feminismo; es un aspecto constituyente de la pedagogía feminista. (Arana y Rapacci, 2013, p.85)

Durante la realización de la presente investigación el enfoque pedagógico fue determinado de acuerdo a las necesidades, intereses y relacionamiento con las niñas y mujeres de la Escuela Popular Transformando Imaginarios, a partir del objetivo de fortalecer las identidades y liderazgos

infantiles desde procesos de protección del cuerpo territorio, identificando cómo las diversas interpretaciones alrededor de las infancias, se ven involucradas en un sistema que violenta de forma subordinada, establece roles y limita las acciones de las niñas; además, del reconocimiento de su proceso organizativo como un proceso pedagógico constante, en el que mediante el diálogo y el fortalecimiento de vínculos desde los modos de ser y crear entorno a la defensa de la vida y el territorio, se permite aprender y reflexionar constantemente sobre sus prácticas tanto en el ámbito privado como en el ámbito público. Por esto la educación popular feminista, se plasma como condición básica para lograr la ejecución plena y democrática de procesos emancipatorios ya que:

- “Propone dar cuenta de las relaciones construidas en las sociedades patriarcales entre los hombres y las mujeres.
- Cuestiona el orden patriarcal, las prácticas sexistas, discriminatorias y de exclusión.
- Devela relaciones de poder y mecanismos de control social que limitan la autonomía y el libre desarrollo de la personalidad femenina.
- Resignifica el sentido de ser mujer y ser hombre y las identidades masculinas y femeninas hegemónicas.
- Valoriza las diferencias de género, recuperando la singularidad de las historias de las mujeres, sus saberes; haciéndolas visibles como sujetos de la historia.
- Vincula teoría y práctica, dando lugar a diálogos de saberes que retoman el cuerpo y las acciones cotidianas, como escenarios prioritarios de revisión y análisis.” (Arana y Rapacci, 2013, p. 85).

Asociado a esto, la pedagogía feminista confronta la politización de la vida cotidiana, los cuerpos, la sexualidad y los territorios a través de una educación situada y la construcción de conocimiento con y desde las propias mujeres, sus dinámicas personales y colectivas, a fin de descolonizar el

conocimiento, recurriendo a prácticas educativas no hegemónicas sino reflexivas y críticas al orden social vigente, además, de propositivas y de acción para la transformación de las relaciones sociales basadas en la desigualdad.

Por eso la educación popular feminista no transcurre solo en los talleres o seminarios. Es una propuesta que utiliza las calles, las asambleas, para poder realizarse. Los cuerpos en acción son la premisa para una educación en movimiento. Cuerpos que van siendo y sintiéndose parte de procesos colectivos, que van reconociéndose en un mismo territorio de necesidades y deseos, de sueños y acciones, que van volviéndose sujetos del andar, son los que hacen la historia, la pedagogía, el cuerpo y el corazón de la educación popular. (Korol, 2015, p. 87).

La aplicación de este enfoque al proceso investigativo, permitió que este grupo de niñas repensara y analizara sus vidas alrededor de los roles de género desde la cotidianidad, pero también desde una mirada crítica. La educación popular feminista permitió en este caso, la creación y fortalecimiento de vínculos y afectos de estas niñas, en donde la empatía alrededor de las responsabilidades impuestas les permitió reconocerse en las otras, desde los talleres, pero también los recorridos pedagógicos en la montaña o el encuentro desde el barrio. Así, esto ocasiono cierto ruido entre ellas, en donde la curiosidad, les ha impulsado a profundizar los temas que habíamos abordado desde sus sentires y experiencias propias.

4.3 Resultado del Proceso: Podcast Nuestras Voces

Un podcast es un archivo o una serie de archivos sonoros que pueden ser compartidos en formato de audio. Las potencialidades de este recurso educativo para la formación son numerosas pero

necesarias de tener en cuenta, para esto se debe llevar a cabo un proceso que contemple los aspectos pedagógicos y tecnológicos, principalmente.

Los orígenes del podcast los encontramos en el año 2000 con el surgimiento de las primeras ideas de sindicación en la red. Concretamente, fue Dave Winner quien diseñó en este periodo un programa de sindicación y realizó las primeras pruebas (Mp3 de Grateful Dead) en Radio Userland.

Las ideas que impulsaron la creación de este servicio fueron (Hargis y Wilson, 2006):

1. Que el audio y el vídeo digital pudiera ser distribuido como un correo electrónico.
2. Que la descarga de contenidos se pudiera hacer desde dispositivos móviles personales, disponibles en cualquier lugar y a cualquier momento.

El término podcasting se utilizó por primera vez el 12 de febrero de 2004 en el diario británico The Guardian. La palabra la acuñó el periodista Ben Hammersley, quién mezcló los términos pod (una especie de contracción de la locución portable, que significa reproductor portátil) y broadcasting (difusión) en un artículo publicado en la edición digital y titulado 'Audible Revolution' en el que hablaba de una "revolución del audio amateur", pero sin hacer referencia a la sincronización automática.

Conocer la historia del podcast nos ayuda a ver como los archivos sonoros han ido evolucionando, adaptándose cada vez más al usuario. Con el podcast se hace posible el concepto de difusión, ya que desde cualquier lugar podemos escuchar nuestros archivos de audio. Esta posibilidad de escuchar archivos sonoros desde cualquier sitio, está también relacionada con la evolución de los reproductores de audio portátiles, cada vez de menor tamaño y mayor capacidad.

Un podcast es una herramienta innovadora que permite grabar sonidos y audios en un archivo de sonido generalmente reproducido en formato mp3, el cual se puede compartir a través de distintas redes sociales, permitiendo que se pueda oír o descargar para escucharlo en el momento que se quiera, en el ordenador o reproductor portátil. Estos se encuentran agrupados temáticamente, de modo que el podcast se comprende como un conjunto o serie de programas, enfocados en una temática común. Según Solano y Sánchez (2010):

Un podcast es un archivo digital de audio, aunque también puede ser de video (vodcast) que puede ser distribuido por Internet y que está vinculado a sistemas de sindicación RSS que permiten su revisión automática y periódica. El contenido del podcast es variado, pero normalmente incluye conversaciones entre distintas personas y música. Existen podcast sobre multitud de temas, aunque su uso en contextos de enseñanza aún no está muy extendido, a pesar del desarrollo reciente de algunos proyectos acerca de cómo implementar el uso de esta herramienta con fines educativos. Estas experiencias en contextos de enseñanza ponen de manifiesto que los podcasts han aportado flexibilidad al permitir el acceso a la información sonora desde cualquier dispositivo, fijo y móvil, pero desde el punto de vista pedagógico, los podcasts han revolucionado el panorama educativo al promover la edición libre y horizontal de la información. (p.125)

Ahora bien, es importante tener presente que cualquier persona puede hacer un podcast, lo que ha contribuido a la democratización de la producción y difusión de contenidos. En esta ocasión, realizamos con las Hijas de la Montaña una serie de tres podcast con la intención de fortalecer las voces de estas niñas, desde los múltiples modos de ser y crear entorno a la defensa de la vida, en donde pudieron expresar de forma creativa sus reflexiones, cotidianidades y sentires. La serie

de Podcast, titulada “*Nuestras Voces*” se encuentra publicada en la plataforma de SoundCloud, de fácil acceso para su difusión y reproducción:

Link Podcast: Nuestras Voces	https://soundcloud.com/paola-navarro-cala
Link Capítulo I: Relatándonos	https://soundcloud.com/paola-navarro-cala/capitulo-i-relatos?si=ac055687ed42466abbc1eb64fe7f39f5
Link Capítulo II: Niñas, rudas que florecen	https://soundcloud.com/paola-navarro-cala/cap-2-ninas-rudas-que-florecen?si=ac055687ed42466abbc1eb64fe7f39f5
Link Capítulo III: Manifiesto Hijas de la Montaña	https://soundcloud.com/paola-navarro-cala/cap-3-manifiesto-hijas-de-la-montana?si=ac055687ed42466abbc1eb64fe7f39f5

El podcast educativo, como un medio didáctico o pedagógico, supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planificación pedagógica. Puede ser elaborado por un docente, un estudiante, una institución: o como es nuestro caso por un grupo de niñas, acompañadas de una maestra en formación, en un proceso de creación colectiva

4.4 Descripción de la Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria

A mediados de septiembre del año 2020 desde la línea de investigación, iniciaba, como antes mencioné, mi práctica pedagógica, teniendo en cuenta que los confinamientos generados a causa del COVID-19, podrían dificultar el acceso al territorio, fue muy grato la forma en la que se me permitió el acercamiento y participación en distintos espacios con la comunidad.

Así, esta propuesta se desarrolló mediante las siguientes fases:

Fase 1	Acercamiento y caracterización del territorio	<ul style="list-style-type: none"> ● Asistencia a reuniones con la organización de la Escuela Popular Transformando Imaginarios. ● Entrevistas estructuradas y semiestructuradas. ● Caminatas de reconocimiento tanto al páramo de Cruz Verde como en el barrio de Villa Rosita. ● Participación en los talleres del grupo de baile.
Fase 2	Identificación del problema de investigación y construcción de la propuesta	<p>La fase uno permitió identificar la necesidad de abordar el cuerpo desde las violencias y afectaciones de tipo físico, psicológico y simbólico que vivencian las niñas, fortaleciendo sus liderazgos desde abordajes del cuerpo como territorio, teniendo en cuenta los roles de género socialmente construidos y transmitidos.</p> <p>Se busca reconocer cómo se dañan y afectan estos territorios; pero a su vez cómo se generan mecanismos de protección y restitución, desde el acercamiento y</p>

		reconocimiento de los propios cuerpos y de cómo estos resisten con el territorio-tierra.
Fase 3	Implementación y sistematización de la propuesta	Implementación de un proceso pedagógico desde herramientas de la educación popular feminista y el diálogo de saberes en relación con el feminismo comunitario. En esta etapa, gracias al fuerte interés por parte de las niñas en la comunicación, surge la idea de crear una serie de podcast como formas de expresión de sus experiencias desde las categorías abordadas en los encuentros.
Fase 4	Proceso de escritura y creación del material pedagógico.	Se realizó: <ul style="list-style-type: none"> ● Grabación en audio de las sesiones. ● Material bien sea en escrito o dibujo, como resultado de los encuentros. ● Diarios de campo. ● Lecturas previas. ● Sistematización de los encuentros. ● Creación de guiones para la grabación y edición de la serie de podcast.

La propuesta pedagógica se planteó como un proceso continuo de fortalecimiento de las vivencias particulares y colectivas, en torno a las diversas interpretaciones de las infancias, en la relación entre el cuerpo y el territorio, generando espacios de protección desde el cuidado y co-cuidado.

Así se aborda tres bloques orientados al reconocimiento y fortalecimiento de dichas relaciones desde nuevos modos de ser y crear en torno a la defensa de la vida y el territorio.

- 1. Mi cuerpo como escenario de memoria, transformación y aprendizajes:** Este primer bloque giró en torno al fortalecimiento de vínculos entre la profe en formación y las niñas participantes. Aquí el grupo exploró y expresó, desde las narrativas y el dibujo las vivencias significativas, permitiendo reconocer los vínculos tejidos con la montaña y la toma de consciencia de cómo nuestros cuerpos territoriales se han visto afectados por múltiples violencias.
- 2. Hijas de la montaña:** El segundo bloque se orientó a diálogos conjuntos desde la escucha, la empatía y la interpretación de conceptos, permitiendo nombrar la relación íntima con la montaña y con el territorio, desde acciones de cuidado y reconocimiento personal y comunitario.
- 3. A través de tu voz: Nuestras voces:** El tercer bloque enfatizó en materializar las pretensiones y los frutos del proceso, evidenciando los aprendizajes y tomas de consciencia, en torno a la participación y los aportes que las niñas pueden hacer en su contexto.

Cada bloque está compuesto por tres talleres que desarrolló en tres momentos, comenzando por el trabajo de cuerpo. Este momento fue trascendental como un primer paso para experimentar y reconocer el cuerpo como fuente de resistencia y transformación, además de ayudarnos a afianzar los lazos de confianza al interior del grupo y de este con el proceso propuesto; el segundo momento consistía en la profundización de las temáticas de cada taller, mediante ejercicios creativos y trabajos en grupo y finalmente, cada sesión se cerraba con una reflexión, y formas de cierre tendientes a evidenciar o resaltar los logros alcanzados en cada taller.

Es así como esta propuesta tuvo como propósito realizar un trabajo reflexivo alrededor del fortalecimiento de la relación entre cuerpos y territorio desde el horizonte de protección del cuidado y el co-cuidado, pretendiendo así que las niñas potenciarán su accionar, a partir del reconocimiento de sí mismas y de sus cuerpos como espacios de resistencias. A continuación, presento a groso modo los bloques y actividades implementadas, así como su posterior sistematización y hallazgos más significativos

Bloque	Nombre del encuentro	Objetivo
1. Mi cuerpo como escenario de memoria, transformación y aprendizajes	1.1 Conociéndonos, escuchándonos y reconociéndonos 1.2 Relatándonos 1.3 Me cuido, te cuido, nos cuidamos.	Reconocer quienes somos y el lugar que habitamos en el territorio Fortalecer los sentires que se vinculan con la montaña, desde nuestras historias de vida con la corporeidad, y lo que ha ocasionado el confinamiento por el covid19 tanto en nuestros cuerpos como en los sentires y vivencias de cada una. Reconocer las principales violencias que atraviesan sus cuerpos y sentires, tanto individual como conjuntamente, nutriendo las capacidades resilientes con ejercicios de cuidado y co-cuidado
2. Hijas de la montana	2.1 Niñas: Rudas que florecen 2.2 Mi territorio, a un solo ritmo 2.3 Construyendo nuestro nido	Analizar los roles de género que les han sido impuestos, como se manifiestan desde nuestros sentires y cuerpos, y crear alternativas para resistir ante ellos. Reconocer cuales son los sonidos vibratorios de mi cuerpo y cómo estos se relacionan los del territorio.

		Evidenciar acciones de cuidado en torno al cuerpo, desde la indagación por nuestras raíces.
3.A Tráves de tu voz: Nuestras voces	3.1 Qué diría la montaña? 3.2 Conectándome 3.3 Nuestras voces	Reflexionar y fortalecer los límites alrededor de nuestros cuerpos y sentires. Reconocer los aprendizajes y aportes de, por y para las niñas en este proceso. Compartir los guiones y grabar las voces para la serie de podcast “Nuestras voces”.

Bloque 1. Mi cuerpo como escenario de memoria, transformación y aprendizajes

Taller 1.1: Conociéndonos, escuchándonos y reconociéndonos

Objetivo: Reconocer quienes somos y el lugar que habitamos en-con el territorio.

Momento 1: Nos organizaremos en círculo, por medio de una lana nos presentamos diciendo nuestros nombres o como nos gusta que nos llamen y alguna experiencia importante o significativa que recordamos y que nos gustaría compartir. Cada una tomaba un punto de la lana y al terminar su compartir, le entregaba la lana a otra compañera. Poco a poco el tejido iba creciendo y tomando forma.

Momento 2: En un mapa del barrio, ubicamos los lugares importantes para cada una, asociándolos con las emociones que estos producían , por ejemplo:

- Parques
- Canchas
- La montaña
- Escuela popular Transformando Imaginarios

- Casas
- Avenida, etc.

A partir de este mapa, pasamos a ubicar estos lugares en nuestros cuerpos, con preguntas generadoras como:

- ¿En cuál parte de mi cuerpo ubico algún espacio que me genera alegría?
- ¿Cómo asociar estos espacios con mi cuerpo?

Momento 3: Cada una, compartió primero cómo se sintió ubicando y recordando el territorio tanto en el mapa del barrio como en el del cuerpo, y cómo lograron vincular estos dos territorios. Aquí fue clave como participaron quienes se sentían cómodas de compartir sin presión alguna.

Sistematización y hallazgos

Al inicio se realizó la actividad corporal, que permitió desde el tejido simbólico de la lana, reconocernos desde nuestro nombre, como un acercamiento a la identidad propia y un recuerdo agradable alrededor del territorio compartido, como lo es el barrio o la montaña.

En las presentaciones, se evidenció el fuerte vínculo que tenían las niñas con la montaña en términos simbólicos y prácticos, es decir, ellas reconocían la montaña como escenario de encuentros y aprendizajes donde si bien, sabían del cuidado que este territorio debía tener, no tenían presente el cuidado e importancia del territorio propio.

“Yo me llamo María y me gusta mi barrio, me gusta subir mucho a la montaña, al río a pasarla chévere y aprender de distintas maneras, con la idea de encontrarnos alrededor del monte, aunque las clases sean en el barrio” (Diana, 2020)

Este primer momento favoreció que cada una decidiera abrir su intimidad y sus sentires. Una de ellas nos contó sus vivencias de los últimos meses, mientras otra nos compartió su experiencia personal y los detalles de su discapacidad cognitiva

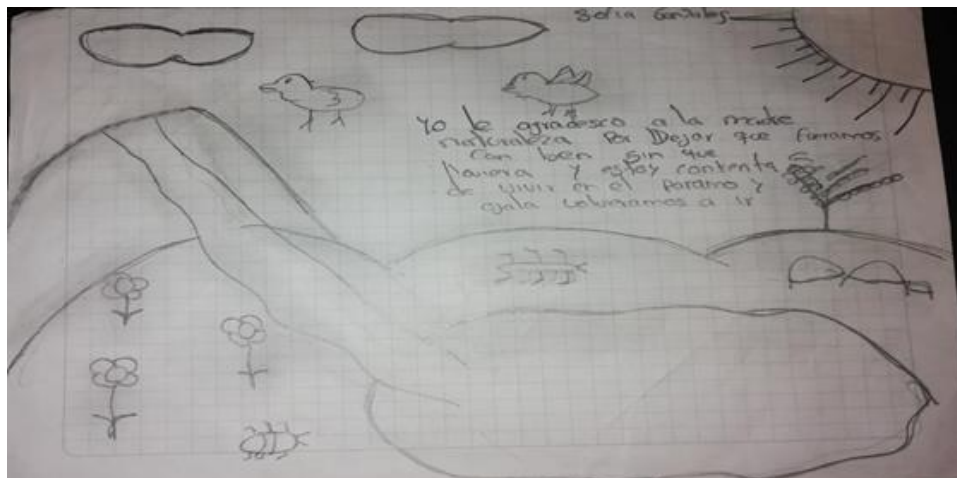
“Mi nombre es Lina, tengo 16 años, el año pasado yo no salía a jugar porque estaba con mi hija, empecé a salir hasta este año porque mi hija falleció. Me gusta estar aquí porque en clase y recorriendo la montaña me siento libre, no me siento con tanto miedo porque después de pasar 4 meses en el hospital por depresión es terrible” (Lina,2020)

“Mi nombre es Johana, tengo una niña de 8 años, me gusta la danza y gracias a la profesora yo estoy aquí, ella me enseña muchas cosas, me encanta que me escuchen, yo no tengo con quien hablar” (Johanna,2020)

“Mi nombre es Valeria, y me gusta estar en este grupo porque entre todas aprendemos, y nos respetamos “(Valeria, 2020)

Cerramos el encuentro con la conclusión de que juntas somos un tejido: nos acompañamos, nos entendemos y si alguna se debilita están las demás para apoyarla sin descuidarse a sí mismas. Esto nos ayuda a fortalecer las redes de apoyo tejidas conjuntamente entre niñas y mujeres, quebrantando poco a poco la idea de que somos competencia entre nosotras.

En el trabajo con los mapas, constatamos la estrecha relación entre el barrio y el páramo, es decir, para ellas no existe límite territorial que separe estos espacios. Este grupo se siente privilegiado de contar con el acueducto comunitario y con las montañas del páramo de cruz verde.



Fotografía propia 2020

Como lo señala el dibujo anterior, en este caso Sara hace referencia a la montaña, como su madre, agradeciéndole por el recorrido realizado en días anteriores, si bien la idea era abordar un croquis del barrio, Sofía quiso hacerlo desde la montaña.

“Estas montañas me dan el abrigo que es la vida, nos dan sombra con las grandes montañas de Usme. Es tan importante la madre naturaleza” (Sara,2020)

Si bien, se nombran algunos lugares, en los mapas se evidencia que:

- Solo cuentan con un parque el cual está en muy malas condiciones y no lo consideran un lugar seguro.
- La avenida principal, que se encuentra abajo en el paradero a unos 8 minutos de nuestro punto de encuentro, es un lugar muy inseguro a cualquier hora, pues allí han desaparecido varias niñas.
- La casa de la profe Martha es un lugar seguro y tranquilo para las niñas, cuando recorren la montaña juntas y cuando están en clases de la Escuela Popular Transformado Imaginarios.

- La montaña es el territorio que más sobresale, pues es el referente simbólico de encuentro tanto para danzas, como para salir a disfrutar tranquilas.

Por otro lado, en la socialización de la silueta ubicando el territorio en el cuerpo, sucedió lo siguiente:

“En una mano ubique las plantas, en el corazón dibuje mi casa y el páramo, dibuje la casa de mi amiga y los parques” (Evelin, 2020)

“Dibuje mi casa, el monte, las nubes y el sol. En la cabeza ubique el monte, en la mano la casa y en el corazón dibuje las plantas” (Sara, 2020)

“Mis manos son de pasto, mis pies son de agua, la casa de doña lucero es mi corazón y la escuela son mis ojos” (Karoll, 2020)

Logramos reconocer como nuestros cuerpos estaban relacionados directamente con el territorio, en este caso la montaña, y cómo éste intervenía en nuestros sentires. Vimos la necesidad de fortalecer acciones de cuidado tanto para la montaña como para nosotras mismas. En este sentido, llegamos a la conclusión que nuestro cuerpo es el primer territorio que habitamos y el primero que debemos defender, pues como lo señala Evelyn (2020), “Profe, es que, si no nos cuidamos primero a nosotras mismas, no podemos cuidar a nuestra montaña”

En este cierre, reflexionamos cómo las situaciones que atraviesan al territorio en común, también se evidencian en nuestros cuerpos: al tener miedo de transitar los lugares anteriormente mencionados, o al sentirse tranquilas, bien sea por estar juntas o experimentar cercanía o seguridad. Y así es como fuimos generando acercamientos frente al abordar el cuerpo como territorio. Algo importante es que mientras compartimos los dibujos, escritos y sentires de la actividad, comenté como todas usaron el mismo formato de silueta, pues era una forma convencional que no permitía

la aparición de otros cuerpos posibles: Al cuestionarlo, la mayoría se queda en silencio, mientras que Evelyn señaló “Profé es lo que nos han enseñado, yo tengo 9 años, y nunca había pensado en que las siluetas se podrían dibujar de otras formas, de que las personas tenemos múltiples formas”.

Taller #2: Relatándonos

Objetivo: Fortalecer los sentires que se vinculan desde nuestras historias de vida con la corporeidad, y lo que ha ocasionado el confinamiento por el covid19 tanto en nuestros cuerpos como en los sentires y vivencias de cada una.

Momento 1: Con música tranquila de fondo, caminamos por en el espacio, en distintos ritmos, y a la señal de una palmada, debían parar y con la pareja que encontraran , deberían decirse algo valioso, lindo, y darse un abrazo. Esto se repetía dos veces.

Momento 2: Construcción de relatos entorno a:

- A veces siento ...
- Es como ...
- Recuerdo con tristeza ...
- Recuerdo con alegría ...
- Me preocupa ...
- Me motiva a seguir adelante ...
- Me impulsa desde adentro ...
- El confinamiento me obligó a dejar ...

Estos inicios buscaban generar un proceso de memoria tanto individual como colectiva desde las voces de las niñas, y así poder evidenciar los sentires y malestares que pasaban por sus territorios-cuerpos.

Momento 3: Se compartieron los relatos contruidos, y se tratará de evidenciar en qué acciones o malestares se encuentran conjuntamente.

Sistematización y hallazgos

La idea de crear estos relatos surgió de la intención de permitir la emergencia de sus voces, escritas; tranquilas o tal vez alteradas; la realidad de sus experiencias y sentires frente a lo vivido en el marco de la pandemia, y como sus cuerpos han experimentado las cuarentenas.

Cabe aclarar que nunca estuvieron obligadas a compartir en voz alta lo que escribían, y los relatos que cito aquí, han sido autorizados por ellas mismas. En ellos se evidencia el dolor que sentían por algunas dinámicas familiares que tuvieron que asumir y normalizar; el miedo a habitar algunos lugares del barrio por la trata de niñas que se ha agudizado desde hace algunos años.

“Mi nombre es Sara, a veces me siento triste porque extraño a mis amigos, mi mamá y a mi hermana, también me siento contenta porque tengo el resto de mi familia que está viviendo aquí y porque acá ya no me aburro como el Tolima, allá yo no podía salir ni nada de eso, en cambio acá si puedo salir y hablar así sea con mis primos.

Cuando estoy triste yo escucho música a todo volumen, no hablo con nadie y me desahogo llorando. Cuando estoy feliz bailo, juego y dibujo. Recuerdo con alegría el colegio y cuando jugaba con mi hermana. Me preocupa el colegio por saber si pasé o no el año. Me gusta salir con mi familia, amigos, ir a fiestas, bailar y el tik tok.

El confinamiento me obligó a dejar atrás a mi mamá, mi papá, mi hermana y a mi colegio. Pero me dejo el estar con mi otra familia, porque yo llevaba en el Tolima 2 años y no veía a mi otra familia” (Sara, 2020)

“Mi nombre es Evelyn. A veces me pongo triste porque no he podido ver a mis amigos, a mi familia más lejana y no he podido ver a los profes. Mi familia me ayuda en muchas cosas y yo me pongo feliz cuando recuerdo que mi papá y mi mamá nos llevaban a ver películas y a pasear. Me preocupa el colegio y mi mamá porque ella se enferma mucho.

El confinamiento me alejo de mi familia del pueblo, no puedo ir al pueblo ni visitar a mi papá. ¿Qué fue lo bonito del confinamiento? Lo bonito es que hemos podido compartir más en familia y que en la casa hemos jugado juntos. ¿Qué te obligó a dejar el confinamiento? Me obligó a dejar el colegio, y algunas amigas, como no todas tenemos conexión a internet, pues ha sido imposible hablar” (Evelyn, 2020)

“Mi nombre es Karoll, a veces siento felicidad y recuerdo con tristeza el colegio, pero recuerdo con alegría los buenos momentos, me preocupa mi mamá. Me gusta leer y bailar. El confinamiento me obligó a dejar la emoción del colegio. ¿Qué fue lo bonito del confinamiento? Nada” (Karoll, 2020)

“Me llamo Valeria, me siento triste cuando mi hermano se pierde porque tiene un trastorno bipolar y cuando se pierde siento un vacío en el corazón, recuerdo con tristeza cuando a mi hermano se lo llevan para el hospital por mucho tiempo, pero recuerdo con alegría cuando juego con mi hermano y cuando me llevan a pasear a otros lados que no conozco. Me preocupa que me pierda, que desaparezca como mi hermana Geraldine. ¿Qué te obligó a dejar el confinamiento? Estar con toda mi familia. ¿Qué te regaló en el confinamiento? Que mi hermano este todavía con nosotros” (Valeria, 2020)

“Recuerdo con alegría cuando vivía con mis tíos porque aprendí muchas cosas allá, aprendí de mi esposo a cocinar y también de una vecina por lo del embarazo. Lo que la pandemia

me quitó es que no pude ir donde mis tíos o que ellos pudieran venir aquí por el virus. ¿Qué ha sido lo bonito que te dejó la pandemia? Aprendí muchas cosas acá en danzas y estoy aprendiendo a conocer la plata porque yo no termine la primaria y mi esposo me está enseñando las sumas y restas” (Johanna, 2020)



Fotografía propia Taller Relatándonos 2020

Taller #3: Bombas: Me cuido, te cuido, nos cuidamos.

Objetivo: Reconocer las principales violencias que atraviesan sus cuerpos y sentires, tanto individual como conjuntamente, nutriendo las capacidades resilientes con ejercicios de cuidado y co-cuidado

Momento 1: Nos organizamos en círculo y recordamos las plantas de cuidado que reconocemos, compartiendo por qué son importantes y quien nos enseñó de ellas.

Momento 2: A cada integrante del grupo se le entregó una bomba, la cual deberían inflar del tamaño que quisieran , y luego se dieron las siguientes indicaciones:

“La bomba es un reflejo de ustedes mismas, la van a llenar del aire de sus pulmones, estará llena de sus sueños e ilusiones; de lo que ustedes aman y tienen siempre presente. La pueden decorar de la forma que ustedes quieran como ustedes se identifican, la deberán cuidar y proteger de la forma que para ustedes es correcta, recuerden que, si la bomba se lastima, se lastiman ustedes mismas, no se puede reventar. Será una extensión de ustedes”

Cuando ya la tuvieron lista , se organizaron nuevamente en círculo y acompañadas por la música de fondo caminaban por el espacio elevando la bomba con las palmas de las manos, seguido mientras se iba incrementando la dificultad con instrucciones como:

- Cuando escuchen 1 deben llevar la bomba solo con la mano derecha
- Cuando escuchen 2 deben trotar
- Cuando escuchen 3 deben intercambiar las bombas, ninguna puede tocar el piso ni reventarse

Momento 3: Después de esto volvimos al círculo y dialogamos en torno a las preguntas:

¿Cómo logré cuidar mi bomba?

¿Qué pasó cuando debí soltarla y tomar la de alguien más, cómo me sentí?

¿Cuáles eran los miedos que sentía mientras llevaba mi bomba y la de otra persona?

Y ahora, ¿cómo entiendo el cuidado?

Sistematización y hallazgos

La actividad con las bombas nos permitió fortalecer la conciencia y los mecanismos de protección tanto individuales como colectivos, aplicándolo luego a la importancia de reconocer el cuerpo como el primer territorio que debe primar en torno a cuidados y atenciones.

Otro aspecto importante es que, para estos meses, se encontraba una camioneta blanca rondando el barrio, lo que alertó a la comunidad y se buscó colaboración de instituciones como la alcaldía local, quienes no atendieron el llamado lo que evidencio en la comunidad la necesidad de fortalecer las acciones de defensa y denuncia desde el ser y sentir de las niñas.

Ahora bien, para abordar el tema del cuidado decidimos reconocer algunas de las plantas que tenían en sus huertas familiares:

“Mi mamá me contó que la hierbabuena nos ayuda cuando estamos enfermos, y ella me dijo que su abuela fue quien le enseñó esto, que las plantas están conectadas con nosotras, las mujeres, las niñas” (Daniela, 2020)

“La sábila sirve para el cabello y para las quemaduras. La caléndula es buena para aliviar el dolor de estómago, también sirve para cuando las mujeres tienen un bebé, se pueden bañar con eso para desinflamar” (Laura, 2020)

Mientras se iniciaba el ejercicio de la bomba, se les hacía la provocación de imaginar que esas bombas eran ellas, sus cuerpos, sus sueños, sus miedos, sus fortalezas, era el reflejo de cada una y, por ende, debían ser cuidadas con toda la fuerza y precaución posible. Así, se sugirió que la personalizaran con sus plantas favoritas, sus gustos, etc.

Algunas de ellas dibujaron estas plantas en sus bombas: :

“Yo dibuje una planta, una flor, un corazón y me dibuje a mí. Estas plantas se conectan conmigo porque me gusta mucho los animales y las plantas” (Karoll, 2020)

“Yo dibuje rosas y plantas, dibuje corazones, 2 varitas felices, girasoles y un cactus. Esto se conecta conmigo porque son cosas que tienen la montaña, y que a mí me gustan, me dan tranquilidad” (Evelyn, 2020)

Mientras se hacía el ejercicio de ir pasando la bomba, de sostenerla, de ser pacientes con su propio movimiento, y de confiar en que alguien más la cuidaría, de ser cuidadosas al no saber los riesgos y obstáculos que se encontrarían en el camino. Los cuerpos se alteraron, corrieron, se alteraron, se preocuparon, se acompañaron.

Al finalizar se habló de la responsabilidad de tener la bomba de alguna compañera, las niñas señalaron que era muy importante no lastimarla, pues sentían la responsabilidad de cuidarla y protegerla, pero con el límite de no sobreprotegerla, es decir, dejándola sin movimiento.

“Procurar no reventarla porque uno le puede hacer daño a la otra persona, la puedo lastimar pues es su propia representación. Claro yo la dejo caer, pero también puedo dañar a la otra persona y eso hace referencia al cuidado entre nosotras” (Laura, 2020)

Mientras se realizaba el ejercicio se me ocurrió decirles que yo sería la camioneta que las estaba rondando, así que debían activar sus acciones de cuidado ante dicho peligro, y así respondieron:

“Gritemos, apenas la veamos, tenemos que gritar fuerte, muy fuerte” (Valeria, 2020)

“Noooo, a mí no me tocas (y salió corriendo)” (Evelyn, 2020)

Sofía, busco a la profe Martha quien nos acompañó en esa sesión, y le dijo que debía ayudarles informando a las demás niñas para que no estuvieran en ese peligro.

Después de esto, varias bombas se reventaron, pues muchas no sabían qué hacer. Esto reflejó las amenazas que existen en el territorio, los miedos y prevenciones que estas generan, en este caso el miedo latente a ser desaparecidas, lo que se conoce como trata de mujeres.

Bloque 2: Hijas de la Montaña

Taller #4: Niñas: Rudas que florecen

Objetivo: Analizar los roles de género que les han sido impuestos, como se manifiestan desde nuestros sentires y cuerpos, y crear alternativas para resistir ante ellos.

Momento 1: Nos reconocemos en el espacio, esta vez en el parque del domo, recordamos cuánto tiempo llevamos en la Escuela Popular Transformando Imaginarios y que ha sido lo más importante que hemos vivido y aprendido allí. Lo hicimos desde el tejido, reconociendo su importancia simbólica

Momento 2: Comenzamos con un diálogo en torno al qué es o cómo sentimos el ser niñas, desde nuestros territorios, nuestro barrio y nuestras rutinas. Así, nos organizamos en grupos de entre 3 o 4 personas, y en el papel periódico realizamos un mapa corporal colectivo donde expresaban qué es ser niña y ser mujer desde sus sentires y experiencias.

Durante el proceso se fueron abordando preguntas generadoras como:

- ¿Existe alguna diferencia entre ser niña y ser mujer?
- ¿Qué significa para ustedes la infancia?
- ¿Cuáles son las principales violencias que vivimos al ser niñas? ¿Cómo o qué hacer para transformarlas?

Momento 3: De allí pasamos a compartir la experiencia reflexionando tanto individual como colectivamente, en torno a las preguntas. Y luego se cerró el espacio con la actividad “Con la derecha doy, con la izquierda recibo” motivándolas a pensar y expresar en una sola palabra: qué les gustaría dar y recibir, como niñas-mujeres.

Sistematización y hallazgos

El inicio de este encuentro fue al aire libre, comenzando por organizarnos en círculo, respirar profundamente, y reconocer el lugar en el que estábamos, escuchando atentamente, reconociendo los sonidos de algunas casas, algunas voces, los sonidos de los árboles, el fuerte y frío viento que se siente más pesado y tal vez algunas gotas que nos avisaban que pronto iba a llover.

De allí pasamos al tejido con la lana, para tejer memorias, para recordarnos y saber desde hace cuánto participaba cada una en la escuela, cómo llegaron y porque habían decidido continuar a pesar de las diferencias de edades.

Mientras daba la indicación de hacer el mapa corporal conjunto, algunas tomaron la decisión de hacerlo individual, pues reconocían que sus cuerpos no podían compararse o situarse de igual manera con las vivencias y sentires de las otras compañeras. Argumento completamente válido.

“Las personas adultas pueden ayudar a crear espacios seguros para nosotras, desde la confianza propia, el respeto y la obediencia, pero con límites, tampoco por ser obediente me puedo volver la todera” (Sara, 2020)

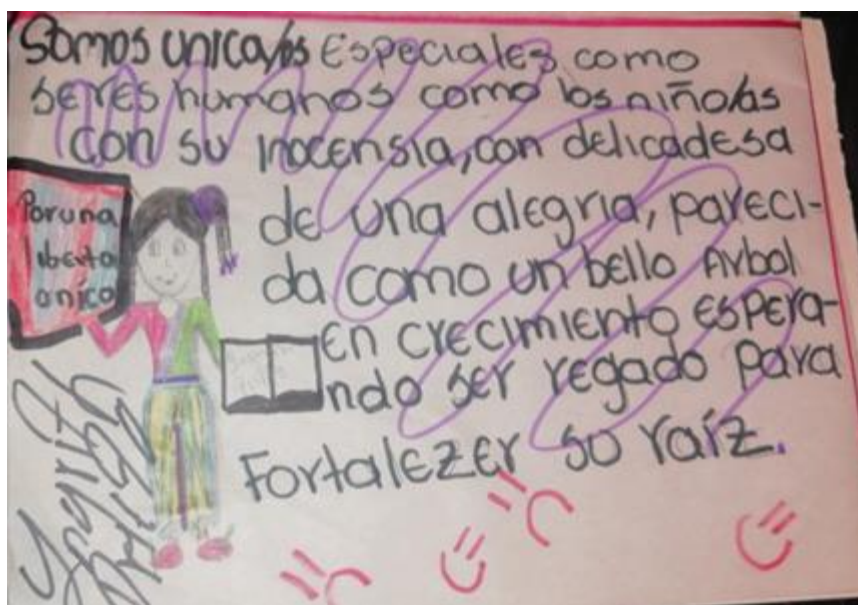
“Yo puedo sentirme segura y dar mis opiniones con mi mamá y en las clases con ustedes, pero fuera de mi casa no, no aceptan lo que digo que, porque soy una culicagada, que me falta mucho para hablar como iguales con los adultos, pero con ustedes es distinto, profe

ustedes nos han enseñado a vernos como iguales, y eso para mí es muy importante” (Lizeth, 2020)

Aquí es importante señalar, que en la escuela de transformando imaginarios, se ha trazado como aspecto fundamental que las mujeres que somos “adultas” estamos en una relación de igual a igual con las niñas, sin infantilizarlas ni tenerlas por menos: Tal vez tenemos la mayor experiencia, pero ellas tienen una voz propia que se puede expresar de múltiples maneras, una voz sincera llena de disposición, con muchas ganas de salir a volar:

“Para mi ser niña es poder salir a jugar y divertirme, sin importar ni darme pena si me ensucio o me unto de barro. Creo que la diferencia entre el ser niña y el ser mujer, es que me puedo divertir más, pues las mujeres grandes tienen muchas cosas que hacer, aunque tengo amigas que tienen mi edad ya hacen cosas de mujeres grandes, como el oficio y el cuidar a los hermanos” (Daniela, 2020)

“Mi nombre es Evelyn y dibujé un frailejón y un colibrí. Para mi ser niña es divertirme, tengo derecho también a otras cosas, a jugar, dibujar, pintar, escribir, estudiar. El juego debería ser importante para todas, porque así nosotras nos distraemos y evitamos que nos pasen cosas malas que hacen algunas personas mayores” (Evelyn, 2020)



Fotografía propia taller Niñas: Rudas que florecen 2020

“Ser niña es poder ser libre, es decir no tener que asumir obligaciones que no debo de tener, como el cuidar a mis hermanos, cocinar para mucha gente, dejar de jugar o divertirme por tener que hacer el oficio de la casa o el cuidado de mis hermanos. A veces siento que no hay diferencia entre el ser niñas y el ser mujeres, a las niñas nos dan las obligaciones de mujeres grandes, también corremos riesgos en las calles. A veces es como si las niñas no tuviéramos infancias” (Lizeth, 2020)

Con estos sentires y experiencias, se evidencio como esa casilla del ser mujer, se instala desde las infancias con acciones impuestas por el patriarcado entorno a los cuidados y obligaciones que se deben de ejercer por el hecho de ser niñas, y la obligación de asumir un rol de mujeres adultas porque no hay otra salida.

“Mi nombre es Lina, yo dibuje una niña por una libertad única, que a veces la libertad es obstruida por los adultos, por no dejarnos salir, por no darnos el espacio, el tiempo que nosotros necesitamos para ser niñas. A veces uno piensa que ser niñas es jugar, pero no es solo eso, tener una niñez es vivir cosas que uno tanto quisiera tener, que una llega a ser más

grande y una vez a las niñas y dice yo estuviera haciendo esto, pero por tener que asumir otras obligaciones como el cuidado de mis hermanitos no disfruto mi infancia, por asumir roles que no son de niña, que nos imponen. Yo escribí una frase, somos únicas, especiales como seres humanos, como los niños y las niñas, con su inocencia, con una delicadeza de una alegría parecida como un bello árbol esperando ser regado para fortalecer sus raíces” (Lina, 2020)

Y, por último, en el cierre con el ejercicio de dar y recibir, se logró percibir la necesidad de soñar con otros mundos posibles, donde las infancias y principalmente las niñas tengan oportunidades de ser feliz, de no tener que asumir cuidados y cargas que nos las dejan tranquilas, que las hacen asumir otras responsabilidades.

Taller #5: Mi territorio. Un solo ritmo

Objetivo: Reconocer cuales son los sonidos vibratorios de mi cuerpo y cómo se relacionan con los del territorio

Momento 1: Nos saludamos en el espacio, y empezamos a caminar en distintos ritmos por el lugar, hasta llegar a una tranquilidad respiratoria y mental pasamos a vendar los ojos y nos sentamos de la forma más cómoda en el espacio.

Así, en completo silencio y con la mente un poco más tranquila, tratarán de reconocer las voces, los sonidos y lo que sienten en el lugar en el que se encuentran.

Ahora vamos a llevar nuestra mente y nuestros sentidos al lugar que más nos gusta, donde más nos identificamos en nuestro territorio, o al lugar en el que quisiéramos estar en estos momentos.

Tratando de ubicarnos en las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo que estoy escuchando?
- ¿Quiénes están presentes en ellos?
- ¿Que siento cuando escucho o identifico los sonidos de la montaña?
- ¿Siento alguna conexión entre mi cuerpo y los sonidos del territorio?

Después de un tiempo determinado para cada pregunta, volvemos a hacer un ejercicio de respiración y nos quitamos las vendas despacio, con mucho cuidado.

Nos ubicamos en círculo y dialogamos alrededor de los sentires al vendar los ojos.

Momento 2: De forma escrita o en dibujo, se pasa a plasmar lo que se percibido en la actividad, que escucharon y como se logran relacionar ellas con los sonidos del territorio.

Momento 3: Quienes quieran y se sientan cómodas comparten el resultado de su actividad y en círculo terminaremos diciendo nuestro nombre con un movimiento que nos identifique o nos guste, así cada una dirá el anterior y el propio. Al final generamos un ritmo colectivo.

Sistematización y hallazgos

Para este encuentro es importante resaltar, que había llegado una compañerita nueva, llamada Yankerly, quien venía de Venezuela. Esto con la intención de señalar que estaba muy asustada, pues pensó que la iban a discriminar y hacer a un lado, como le había sucedido en algún momento a sus padres, pero no fue así, las niñas la recibieron con mucho amor y empatía, acciones que ella no esperaba pero que la llenaron de alegría.

Ahora bien, después de reconocer las infancias y el ser niñas, y como la escuela tiene un fuerte vínculo con la montaña desde la corporeidad, se tratará de percibir sensitivamente al territorio y lo que en él interactúa en nuestros cuerpos.

“Al cerrar los ojos sentí miedo, sueño, mareo, me sentía en oscuridad, mi mente no pensaba en la montaña sino en la playa, disfrutando de las playas de Venezuela” (Yankerly, 2020)

Este ejercicio se dificulto un poco, pues varias de ellas venían sin almorzar y manifestaban que, al cerrar los ojos, pensaban en la comida que querían. Y si, estudiar con hambre es una barbarie.

“Al cerrar los ojos, y respirar pausadamente, sentí mis pulmones moverse como las ramas de los árboles, no pude escuchar a mi alrededor, solo me sentí sola, talvez mi mundo este negro y por eso no podía ver más allá, tan solo pienso en volver a ser la misma de antes, pero ya no puedo, la oscuridad me tiene atada, intento ser fuerte frente de las personas, pero la verdad me siento sola, prefiero ser alegre con la gente, pero es muy duro fingir algo que no se puede ser” (Lina, 2020)

“Yo me sentí liviana, sentía que subía hacia la montaña con mis compañeras, y que la lluvia se podía juntar con mis lágrimas de felicidad de volver a estar allí” (Evelyn, 2020)

“Escuche a una vecina, escuche el viento muy fuerte golpear la puerta, pero escuche las ramas de los árboles moverse, como si fueran sombrillas para proteger sus cuerpos, sus troncos” (Sara, 2020)

Al finalizar y realizar un movimiento tanto individual como conjunto, casi todas hicieron pasos claves de la carranga, pues dicen que es un ritmo que tienen muy arraigado y que lo sienten en sus cuerpos, esto por las clases de danza. Aunque si tuvimos un debate, pues algunas en son de burla salieron con movimientos de twerk, los cuales veían en redes sociales como lo es tik tok, al preguntarles por qué les parecía tan claves estos movimientos de cadera y además, señala que son “sexys” a lo que Ingrid, una chica del grupo dice: “Si para ustedes están bien, les gusta y los hacen por querer gustarle a alguien, o por aparentar ser más grandes, pues están equivocadas, háganlo

por ustedes no porque los demás les digan “que rico como se mueve” con eso, se están poniendo en peligro”

Esto demuestra cómo el furor de las redes sociales a sexualizado con más fuerza y de unas formas tan rápidas los cuerpos de las niñas, continuando con la venta de ideas de un crecimiento rápido y maduro a corta edad, generando como lo dice Ingrid, situaciones de riesgo donde se da en mercado el cuerpo de las niñas, sin que ellas tengan muy claro, por qué y para qué sucede esto. Debemos apostarles a espacios educativos críticos que permitan debatir alrededor de las dinámicas que se han impuesto a la multiplicidad de cuerpos desde las infancias.



Fotografía propia: Taller mi territorio, a un solo ritmo

Taller #6: Construyendo nuestro nido

Objetivo: Evidenciar acciones de cuidado en torno al cuerpo, desde la indagación por nuestras raíces.

Momento 1: Escuchamos en silencio la narración sobre la princesa Usminia, después de estirar un poco nuestros cuerpos, y cerrando los ojos para tranquilizarnos e introducirnos en la narración.

Así, nos preguntamos por nuestras familias, de dónde venimos nosotras y como se han naturalizado las violencias hacia las mujeres-niñas desde el “Usme nido de amor”.

“En esta misma tierra antes de la llegada de los españoles habitaban los muiscas. Se encontraba el cacique Saguan Machica en la localidad, quien era el padre de la princesa Usminia.

Saguan machica cacique de Bacatá (lo que ahora se reconoce como Bogotá) abandona este territorio y su hija, Usminia es la que se queda gobernando en la zona. Un cacique llamado Ubaque, el cual pretendía a Usminia, busca de todas las formas posibles casarse con ella, pero Usminia ya tenía muy claro que su amor era más fuerte hacia el territorio que hacía algún hombre. Aun así, tras ser rechazado por Usminia, él insiste e insiste.

El cacique llega a Usme a buscar a Usminia, y empieza a matar indígenas y a quemarlo todo por el camino. Usminia al ver el sufrimiento de su pueblo decide “ceder” y aceptar la propuesta de unión.

Este ritual se hacía en la laguna de los tunjos, arriba a la entrada al páramo de Sumapaz y para cerrar dicha unión, se debían sumergir los dos en la laguna. Cuando ambos se sumergen, ella lo abraza y se van para el fondo de la laguna, sacrificándose ella, pues evidentemente estaba la vida y el bienestar del pueblo sobre la fuerza y presión que ejerció el cacique sobre ella para unirse.

Cuenta la leyenda que actualmente, en la parte que queda el botadero de doña Juana, se forma la figura de la princesa usminia que desde los cerros del mirador de Juan Rey y el parque entre nubes, se ve clara la figura de una mujer acostada. Se dice que desde ese entonces los pastos y las montañas son más verdes, y los cielos más azules en la localidad” (en silencio)

Momento 2: Teniendo en cuenta la narración anterior, se reflexiona en torno a la relación directa que Usminia llegó a tener con Usme como su territorio, así se tratara de relacionar las partes del árbol con las de nuestros propios cuerpos desde el cuidado-y cocuidado.

Comenzamos así, viendo el video “La fascinante red de comunicación entre árboles que se esconde bajo tus pies BBC Mundo” y dialogamos alrededor de estas preguntas, terminando con la creación de un escrito personal acompañado de un dibujo:

- ¿Qué representaría cada parte del árbol en nuestros propios cuerpos
- ¿Por qué es tan importante el cuidado entre nosotras?
- ¿Cuál es la importancia del nido?
- ¿Quién o cómo nos protegemos?

Partes del árbol:

Flores	Cumplen un rol importante para que nazca una nueva planta, debido a que son las que dan paso al fruto y las semillas.
Ramas	Permiten que el árbol se vea frondoso. Salen del tronco y dependen del tipo de árbol que sea. Se encuentran cubiertas, en su mayoría por corteza , como forma de protección.
Hojas	En ellas se realiza el proceso de fotosíntesis y nos permiten diferenciar los distintos tipos de árboles.
Tronco	Da forma y estabilidad al árbol y también se encarga de transportar agua y demás nutrientes desde las raíces hasta la copa del árbol.

Raíces	Es la parte más importante de un árbol. Su función principal es fijar el árbol al suelo y sostenerlo además de absorber el agua y los nutrientes que se encuentran en el subsuelo.
Nido	Refugio que construyen las aves para poner sus huevos y hospedar las crías mientras éstas aprenden a volar.

Momento 3: Compartimos nuestros dibujos y las respuestas, manifestando como nos sentimos en el ejercicio.

Sistematización y hallazgos

Si bien es necesario crear acciones entorno a la defensa de la vida y el territorio, es necesario comprender que viene detrás de ello, para esto se busca reconocer como algunas violencias dirigidas hacia las mujeres, han sido naturalizadas desde mucho antes de la llegada de los españoles a nuestros territorios como lo se evidencia en la historia de Usminia. Con esta narración, de tradición oral, reflexionamos entorno a las presiones que hemos vivido las mujeres desde la idea del amor romántico, naturalizando los feminicidios, la pedofilia, el acoso, etc.

“Profe, entonces usminia no se enamoró, ese cacique en realidad la acosó hasta que la obligó a irse con él, y ella al ver que no podía vivir así, prefirió suicidarse, sacrificarse por su pueblo. En la actualidad por decir no, nos terminan asesinando, desapareciendo, torturándolos” (Lina, 2021)

“Profe yo no sabía esa historia tan importante, pero entonces Usme no se debería de reconocer como nido de amor, porque es mentira, la realidad de obligar y manipular a una mujer de estar con alguien que no quiere, y eso no es amor, así ella se haya sacrificado por

su territorio. Si yo hubiese sido ella, no estaría feliz de morir así. Porque igual no solo la tierra es el territorio, también mi cuerpo, tal vez ella aceptó la unión por protegerse y cuidarse a sí misma” (Valeria, 2021)

“Sí profe, y su magia terminó quedando en estas tierras, en las montañas como usted lo mencionaba, porque vea por ejemplo el páramo, es muy bonito, esas montañas son muy bellas, la vez pasada Gineth dijo que había visto al espíritu del agua en la laguna, y yo le creo” (Laura, 2020)

En el segundo momento profundizamos en el significado simbólico de Usminia, y cómo el poder y vida de esta mujer se pueden relacionar directamente con la vida de estas montañas, desde el reconocer la importancia de los árboles y de cada una de sus partes relacionándolas, luego con cada parte con nuestro cuerpo, y nuestro alrededor, tratando de construir un nido propio, es decir:

“Las raíces son nuestra familia, mi mamá, mis abuelos, y quienes estuvieron antes de ellos. Por ejemplo, mi mama es mi raíz porque me genera estabilidad. El tronco, es decir mi cuerpo, es la fuerza con la que decido sostenerme. Las ramas, son mis amigas, las profes, esos bracitos que poco a poco me ayudan y están ahí de una u otra manera. Las flores son mi yo en todo sentido, lo que permito que la gente vea de mí, tanto desde mi cuerpo como desde mi personalidad. Soy una semilla que poco a poco va naciendo, con mucho camino por delante. Y las hojas serían mis decisiones, mi personalidad, que puede ir cambiando acorde a lo que aprendo y me va sucediendo en la vida. Pero el nido es mi cuidado propio, mi amor, mi reconocimiento y respeto de ser la niña y la mujer que he sido hasta ahora, es tener un límite y saber a quién le permito ingresar a ese nido, sea la relación que sea” (Lina, 2021)

“Las raíces serían mis venas, las ramas mis manos y las flores mi corazón. El nido es mi límite propio, mi espacio privado. Las flores serían mi corazón, porque es muy frágil e importante. Entiendo lo de semilla como dar vida, yo puedo tener plantitas y no necesariamente salen de mi cuerpo, es una relación de cuidado, de estar atenta y pendiente sin sobreprotegerla, es decir echándole mucha agua porque se ahoga y se muere” (Laura, 2021)

“Profe los árboles se conectan con nosotras desde la raíz, es decir desde nuestro útero o desde el vínculo con nuestra madre” (Lizeth, 2021)



Fotografía propia Taller Construyendo nuestro nido 2021

Sintetizamos las reflexiones surgidas en el siguiente cuadro:

Nombre	¿Por qué es tan importante el cuidado entre nosotras?	¿Cuál es la importancia del nido?	¿Quién o cómo nos protege?

Sara	Porque primero tengo que amarme primero, luego a los demás. El cuidado implica tener límites tanto desde lo que hago como desde las personas.	Porque está en mi cabeza, donde puedo reflexionar de lo que hago y aprendo	Mi abuela, y las profes
Lina	Porque debemos querernos con amor, respeto, aceptación, dándonos prioridad siempre. Para tener fuerza cuando tropecemos	Porque es mi espacio de tranquilidad física, emocional etc.	En realidad, no me siento segura en ningún lugar
Evelyn	Porque necesitamos estar pendientes entre nosotras, aprender qué es lo que nos hace daño para que no nos ocurra	Es mi espacio de amor propio, puedo crear un lugar tranquilo para pensar en mí y en lo que me gusta	Dios y mi familia

Bloque 3: A través de tu voz, nuestras voces

Taller #7: ¿Qué le contamos a la montaña?

Objetivo: Reflexionar y fortalecer los límites alrededor de nuestros cuerpos y sentires.

Momento 1: Iniciamos con un estiramiento corporal alrededor de cómo entendemos los límites en nuestros cuerpos, para así reflexionar frente a que es un límite dando paso a las siguientes preguntas:

- ¿Qué entendemos por secretos?
- ¿Para ti qué es un secreto bueno y malo?
- ¿Será que la montaña guarda algún secreto?

Observamos el cantí-cuento los secretos (se encuentra en el siguiente link <https://www.youtube.com/watch?v=mPN484uZm2g>), y debatimos alrededor del significado de los mismos

- ¿Porque los secretos de los que habla el video son tan malos para nosotras?

Momento 2: Escuchamos el cuento “Qué le pasa a Uma de Raquel Diaz Reguera (se encuentra en el siguiente link <https://www.youtube.com/watch?v=j8NOwrmacLQ>)” reflexionando alrededor de: ¿Qué es ser “rara”?

Momento 3: Luego invite a las niñas a escribir una carta a sí mismas, desde el amor y la intención de entendernos y aceptarnos. Mientras cada una estaba escribiendo su carta, fueron pasando una a una a encontrarse con un espejo, mientras reflexionaban en la pregunta:

- ¿Qué sientes al ver tu reflejo?

Sistematización y hallazgos

Después del ejercicio de respiración y calentamiento, teniendo en cuenta el frío tan fuerte que estaba haciendo, el clima nos permitió reflexionar en que la montaña siente al igual que nosotras,

como las aves, los árboles, las plantas que buscan adaptarse y protegerse en medio de los cambios climáticos tan fuertes.

Pero para poder compararnos con la montaña era necesario entender el límite: esa línea real o imaginaria que marca el fin de una superficie o un cuerpo, la membrana que marca el contorno de un espacio, la separación entre dos entidades. Concluimos que el barrio, la montaña, el territorio tienen límites entre ellos, no muy visibles, pero los tienen. Y en nuestros cuerpos, el límite se manifiesta con el poder decir NO, el poder de expresarnos tranquilas, y saber a quienes les permitimos entrar en nuestras vidas y a quienes mejor no.

En este primer momento, realizamos una actividad corporal organizándonos en parejas, haciendo un ejercicio de miradas y permitiendo el acercamiento hasta que nos sintiéramos seguras y tranquilas. Seguido a esto, cada una estiró su cuerpo de distintas maneras, extremando el movimiento, hasta el límite que él lo permita.

Al escuchar el canticuento surgieron diversas reflexiones:

“Un secreto es algo que nos cuentan y lo ideal es guardarlo, pues la persona le tiene confianza a una. Algunos secretos pueden ser malos porque nos hacen dudar de la misma persona, o pueden ser que están haciendo algún daño. Y si es malo tenemos que buscar ayuda, tenemos que contarlo a alguien que nos oriente, la persona puede estar en peligro. El problema es como reconocer que ese secreto es una mentira y me están manipulando”
(Lina, 2021)

“En el video hablan de los buenos y los malos, del más pequeño al más grande, los secretos malos son los que nos atormentan, donde nos abusan de múltiples maneras” (Lizeth, 2021)

“La montaña puede guardar secretos grandes. Ella no se los va a contar a nadie, uno se siente segura, porque a veces una le cuenta a cualquier persona sus secretos y termina por manipularnos de cualquier manera” (Laura, 2021)

“Cuando voy sola a la montaña me puedo desahogar desde el pensamiento. Porque pueda que no me hable con una voz en específico, pero sí de otras maneras, con el viento o el sonido de un pajarito o algo así” (Evelyn, 2021)

“El vídeo de Uma se parece a algunas personas que conozco, incluyéndome, me gusta ser la rara del salón, creo que los niños y niñas de mi salón piensan en cosas muy aburridoras que no me gustan, todo es de burla. Y la chica con la que me la llevo, tiene mi edad y esta con un tipo de 30 años, eso es tenas, es pedofilia, es depender emocionalmente a alguien y claro, también el dinero, la situación de ella es muy compleja y con él, pues termina siendo más estable.

Profe, en una clase, un profe del colegio nos contó que en la antigua Grecia ya existía la homosexualidad, y pues yo lo veo normal y me interesa el tema, el resto del grupo del salón lo ve con burla y para montársela a los demás. El caso es que yo digo amor es amor, y desde que no lastimen a una tercera persona, pues cada quien es libre de amar como quiera y a quien quiera. Cuestionar lo femenino y lo masculino” (Daniela, 2021)

El abordar la palabra “rara” evidenció el fuerte estereotipo que han tenido que vivir estas niñas alrededor de sus cuerpos y sus actitudes, en el contexto de retorno a la presencialidad en los colegios.

“A mí me dicen mucho que soy rara, porque soy muy callada, en el colegio o en las clases preguntan algo y yo me puedo saber la respuesta, pero no la digo, no soy capaz de alzar la

voz, aquí es otra cosa porque se ha dado la confianza entre nosotras sin burlas y sin hablar bajito” (Lizeth, 2021)

Quienes no nos acoplamos al molde existente, a las dinámicas binarias de hombre y mujer, siempre vamos a ser los y las raras, en nuestra familia, en el colegio, en la sociedad.

Cada quien decide sobre su cuerpo cómo vestirse y qué hacer, nadie tendría por qué criticarlo ni encasillarlo. Todas deberíamos de tener un carácter fuerte, el amor propio y la propia aceptación para sostenernos desde lo que nos gusta así los demás lo critiquen siempre. Pero a veces por más fuerte que seamos, esto puede cansar.

“El límite de nuestros cuerpos se pasa cuando mi mama me quiere imponer el tener que utilizar la falda, cuando los niños del colegio se pasan por debajo de las escaleras para mirarnos las piernas, y se ve normal porque son niños, porque tengo que utilizar bicicletero para evitar que me miren y si lo hacen no vean nada más allá. Siempre los demás buscan como exceder los límites de nuestro cuerpo, sin importar lo que sentimos y vemos” (Laura, 2021)

“El límite también es saber hasta dónde vamos, es decir que puedo dar sin afectarme a mí misma, sin cambiar mi esencia. El límite también es respetar el tiempo de la otra persona, y el dialogar las cosas, sin tener que ceder en lo que realmente me gusta” (Lina, 2021)

“El límite está en que no me toquen, es decir, el amigo de mi hermano siempre que va a la casa trata de tocarme, yo siempre inicio diciéndole tranquila, pero sería que no me toque, y cuando ya no me lo aguanto le pego, porque eso me fastidia mucho. Mi cuerpo es mío, y nadie tiene que tocarlo si yo no quiero. Es horrible cuando nos dicen algo por nuestro cuerpo entonces una prefiere esconder el cuerpo” (Lizeth, 2021)

“Son los niños los que siempre se sobrepasan con nosotras, siendo atrevidos tocándonos cuando no les hemos dado el derecho. Que lindo tener tanta confianza en una misma, desde el amor propio como la profe de danzas, la profe Martha” (Valeria, 2021)

“La montaña también tiene su límite, claro a veces no se nota casi, pero se trata de ver, a la montaña también han tratado de invadirla, como mi mamá con la falda, la gente queriendo construir en sus bordes, bajando algunos arbolitos o plantas sin el cuidado necesario” (Evelyn, 2021)

Luego de estas reflexiones cada una se dispuso a escribir su carta con la intención de generar fuerzas y de llenarnos de amor propio. Este ejercicio se complementó con el momento íntimo del espejo, donde cada una mostró expresiones de asombro, alegría, sorpresa, al verse y detallarse de esta forma, tranquilas, sin la idea de “mirarse solo por arreglarse”, como mencionó una de ellas, sino desde la tranquilidad, desde el reflejo de ser niñas y mujeres fuertes, sensibles ante la vida, la vida entendida como el todo que nos rodea.

“Querida Lina: eres una persona muy especial, eres valiente, eres una persona grande, eres hermosa tal cual como eres. Tienes que estar orgullosa de ti, de lo que eres, de cómo te sientes y de lo que te hace feliz. Cumple tus sueños, todo lo que te propongas lo vas a lograr. Lucha por lo que quieres, eres hermosa, aunque a veces te sientas culpable, no, no lo eres, tú no eres culpable de lo que te paso. Gracias a ti. Soy feliz tal cual como soy, con mi orientación sexual debes ser feliz” (Lina, 2021)

“Amor propio. Yo me amo porque me siento libre de expresar lo que siento. Puedo hacer muchas cosas, como la actuación, puedo sentirme segura de mí misma, me encanta mi cuerpo. Me siento feliz porque tengo el apoyo de muchas personas para lograr lo que

quiero, aunque a veces dude de mí, estoy segura de que puedo lograr muchas cosas. Me amo” (Lizeth, 2021)

“Me amo a mi misma. Porque siento que soy una gran persona, me siento orgullosa de la niña que soy, y nadie me va hacer cambiar de opinión. Gracias a la profe Martha y a la profe Paola por guiarnos y enseñarnos tanto. Doy gracias por la mama que tengo, ha resistido tanto, a la enfermedad de mi hermano y a la desaparición de mi hermana. Espero algún día esto cambie, quiero poder salir a las calles sin miedo” (Valeria, 2021)

Taller #8: Reconectándome

Objetivo: Reconocer los aprendizajes y aportes de, por y para las niñas en este proceso.

Momento 1: Se realizó la actividad corporal alrededor de la mímica, guiadas por parejas desde el movimiento corporal simulando un espejo.

Luego se propició un diálogo alrededor de lo que significa soñar, así observando el video “Cuando las niñas vuelan alto” (Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=uOzu7dGukWo&t=494s>) , reflexionando en torno a:

- ¿Qué sueñas?, ¿Qué te impide soñar?, ¿Cómo crees que lo puedes lograr?

Momento 2: Llenamos el formato y cerramos con la actividad de: Con la derecha doy, con la izquierda recibo

Momento 3: Se realizará un cadáver exquisito desde la pregunta ¿Porque hijas de la montaña?

Nombre	
¿Cuántos años tienes?	

¿Qué es el cuerpo?	
¿Cómo ha cambiado tu percepción desde el ser niña?	
¿Qué significa el territorio o la montaña?	
¿Cuáles son tus acciones para cuidar tu cuerpo?	
¿Cómo crees que se relaciona tu cuidado con el del territorio?	

Sistematización y hallazgos

Al iniciar con la actividad del espejo, en forma de mímica, se evidencia como el manejo del cuerpo ha mejorado en términos de la confianza y fluidez del movimiento. Se movieron tranquilas por el espacio y lograron fluir a medida que avanzaba la actividad.

Seguido a esto, empezamos a dialogar sobre los sueños. La mayoría compartió que está claro que sueñan, sueñan en grande como muchas personas se los recomiendan, pero a veces, es casi imposible, cumplir los sueños siendo el dinero, uno de los principales factores. Menciona Laura.

Con el cuento surgieron algunas reflexiones cómo:

“Profe yo sueño con poder estudiar, pero como lo dice el video, las piedras en el camino son muchas. A veces dudo de poder hacerlo” (Lizeth, 2021)

“Profe los sueños también se ven con la realidad en la que estamos, es decir, yo sueño con poder estar tranquila como mujer, que las niñas puedan vivir tranquilas sin miedo a que alguien les haga algo” (Lina, 2021)

Mientras llenan el formato vamos pasando una hoja por cada una, donde creamos un cadáver exquisito alrededor de la pregunta ¿Por qué Hijas de la Montaña? Y este fue el resultado de la construcción colectiva:

“Somos nosotras, aquí hablamos, nos reímos y aprendemos. Sentimos, lloramos, gritamos, jugamos y también nos cansamos. Nos resistimos a seguir con nuestros cuerpos como máquinas, no somos computadoras ni celulares, somos niñas y mujeres que queremos hablar, ser escuchadas.

“Ser hija de la montaña es cuidarla muy bien, es hacer y crear actividades para que sea protegida, así como ahora nos protegemos entre nosotras. Es respetar el agua y a los frailejones, si vamos a hacer un recorrido, primero pedirle permiso a la madre naturaleza, para que nos cuide y sepa que la respetamos y cuidamos. La profe nos enseñó que, al pedirle permiso a la montaña, podemos sentirnos mejor como hijas de ella, ver como se pone bella la montaña cuando vamos a visitarla.

El nido es mi cuidado propio, mi amor, mi reconocimiento y respeto de ser la niña y la mujer que he sido hasta ahora, es tener un límite y saber a quién le permito ingresar a ese nido, sean mis papás, hermanos o hermanas, novios, amigos y amigas, sin importar la relación que se tenga” (Hijas de la Montaña, 2021)

Este momento nos permitió reconocer la importancia en términos simbólicos e identitarios del hacer parte del grupo Hijas de la Montaña, y como esta afirmación atraviesa tanto nuestros sentires

como nuestros cuerpos. El formato de cierre, permitió concluir, como ahora dimensionan el cuerpo no solo en términos físicos sino también emocionales y sensitivos y logran relacionarlo con el territorio desde los miedos de habitar algunos lugares como los límites que se deben tener. Aquí surgió la idea de construir conjuntamente un manifiesto desde el ser Hijas de la Montaña, convirtiéndose este en uno de los capítulos de la serie de podcast, ellas aceptan muy emocionadas y piden que yo también participe en su construcción.

En el siguiente apartado se incluye la escaleta y los respectivos guiones de la serie de podcast titulada “Nuestras voces”. Esta. Como ya se ha dicho, se construyó de forma participativa, como una manera de compartir, evaluar, sistematizar y recoger los frutos de la experiencia.

Taller #9: Nuestras voces

Objetivo: Compartir los guiones y grabar las voces para la serie de podcast “Nuestras voces”

Momento 1: Comenzamos con un ejercicio corporal desde la respiración, el trabajo de la voz y la gesticulación.

Momento 2: Ensayamos los guiones tanto individual como conjuntamente, proponiendo colectivamente las adecuaciones y complementaciones necesarias.

Momento 3: Grabación de las voces y edición.

Podcast: Nuestras voces

Escaleta

CONTENIDO-	DESCRIPCIÓN
PLANTEAMIENTO	
Cabezote del podcast	Entre el sonido de la montaña y el barrio

Saludo	Esto es Nuestras Voces. Hoy presentamos ... (se dice el nombre del capítulo)
Tema 1: Relatándonos	En este primer capítulo se narran los sentires alrededor de los encuentros con la escuela transformando imaginarios, finalizando con una pregunta generadora para los oyentes.
Tema 2: Niñas, rudas que florecen	En el segundo capítulo se encuentra un diálogo entre dos niñas, las cuales expresan sus emociones, sentires y pensamientos frente a acciones violentas que les son cotidianas.
Tema 3: Manifiesto hijas de la montaña	En el último capítulo se aborda un manifiesto construido por el grupo, desde la experiencia pedagógica.
Despedida:	Esta serie de podcast, en su individualidad finalizan con alguna noticia o conclusión importante alrededor de los temas abordados.

5.Capítulo V: Reflexiones Finales: Caminos por Recorrer

Abordar estas reflexiones finales, alrededor de la relación e interacción de categorías principales como Infancias, cuerpos-territorio, cuidado y co-cuidado relacionados en esta investigación, me llevó a acercarme a las infancias plurales, desde las diversidades y los múltiples modos de ser y crear. En este caso, acompañar a las niñas en su crecimiento y decisión de defender sus cuerpos como territorios de memorias, cuidados, límites y acciones que pasan por el dolor y el miedo, pero que también se transforman -sin idealizar- en acciones y argumentos que permiten alcanzar sus potenciales y ser dueñas de sus vidas y futuros.

Decidí trabajar con niñas en medio de las jornadas prácticamente laborales que tenían en sus casas alrededor del cuidado por y para los demás, la atención, oficio y organización de la casa en jornadas extensas. Sus infancias condicionadas a las labores del hogar impuestas y normalizadas por sus núcleos familiares principalmente fueron el principal escenario de encuentro y reflexión.

Reconocer los contextos y vivencias que afectan directa o indirectamente las condiciones de vida de múltiples niñas a lo largo y ancho del país, tanto en el campo como en la ciudad, me llevó a vincularme, generar puentes y afectos entre la comunidad de Villa Rosita y las niñas de la Escuela Popular Transformando Imaginarios: contextos que han estado llenos de violencias, maltratos, abandonos, y dolores que se han normalizado por décadas.

Las violencias contra las niñas no se pueden seguir normalizando generacionalmente; necesitamos afectos, límites; necesitamos una educación y sociedad anti patriarcal, que permita que las niñas sean educadas desde la diversidad, el amor y aceptación propia, desde la no competencia con las otras.

Cuando decidí abordar la relación entre cuerpos y territorios desde la intimidad, lo hice alrededor de la necesidad de reflexionar y radicalizar nuestros cuerpos, basándose en la concepción de “nuestros cuerpos como primer territorio de luchas y resistencias”, en donde se toma y dimensiona al cuerpo en todo su ser, a partir de la necesidad de fortalecer identidades y liderazgos desde el ser niñas, como personas capaces de tomar e influir en múltiples decisiones, que parten de lo individual y se extienden a lo colectivo alrededor de diversos procesos comunitarios. Enfatizamos alrededor de procesos de protección del cuerpo desde lo afectivo, emocional, psicológico y físico, reconociéndose como sujetas políticas del cambio desde el presente, capaces de construir y reconstruir en comunidad.

Es precisamente desde las secuelas que producen el abandono, las múltiples violencias que parten desde lo sexual y psicológico, así, como todas las que se reproducen desde ellas, como el asumir roles dados por el hecho de nacer con vulva. Es así, como decidí enfocarme en herramientas pedagógicas y metodológicas sintónicas alrededor del feminismo, ofreciendo a las niñas y mujeres, herramientas de protección, cuidado y co-cuidado alrededor de sus cuerpos, que les permitan sobrevivir y ser más fuertes conjuntamente, en un mundo tan hostil que se ha encargado de violentarnos y asesinarlos por decir NO, por poner límites.

Ahora bien, para poder generar y fortalecer mecanismos de protección, de cuidado, confianza, para las niñas tanto de la Escuela Popular Transformado Imaginarios, como para todas las niñas del mundo si así lo queremos soñar, se deben generar y fortalecer herramientas alrededor del reconocimiento y trámite de emociones, como del trabajo corporal, en donde la educación entre a jugar un papel fundamental para abrir espacios y caminos para otras infancias posibles, diversas, plurales, que, desde el juego, las cartografías corporales y sensitivas, y las narrativas propias desde las memorias, puedan fortalecer sus identidades, creando capacidades de liderazgo infantiles comunitarios desde sus vivencias y propias necesidades.

A veces, el trabajo corporal y emocional se tiende a realizar solamente con mujeres jóvenes y adultas, abordarlo con las infancias nos ayuda a evitar situaciones, fortalecer posturas críticas y políticas que implican pensarnos otros espacios seguros para niñas, niños y niñas.

Las Hijas de la Montaña, lograron, a partir de estos espacios, y desde el encuentro con la propia corporalidad, generar vínculos directos con el Páramo de Cruz Verde en cada uno de sus recorridos, desde la compasión y empatía por las violencias que se reconocieron compartidas con el territorio, es decir, el extractivismo, la utilización, el maltrato, pero también el amor y la

resistencia, desde la necesidad de generar colectivamente, mecanismos de autoprotección y de respeto para cada una de nosotras y para la montaña.

La opción investigativa constituyó al mismo tiempo un compromiso ético de cuidado del proceso y las niñas participantes, así como de la incidencia que tendría en sus contextos su participación en esta propuesta.

“Después de un tiempo, las niñas ya veían a Pao como una amiga más, entonces venían y me buscaban para saber o confirmar el día que venía, y estaban muy pendientes de ella, de su comodidad, seguridad y tranquilidad.

Una vez vino una funcionaria del IDPAC, y de una de las niñas le dijo “¿pero usted si viene a cumplir o solo nos va a utilizar? porque la profe Pao es la única que no nos ha fallado, ella nos cumple con todo lo que nos dice”. Ante esto, la funcionaria se quedó callada, y cuando viene es muy clara con lo que va a hacer. Pao fue más que una “investigadora” ella se encarnó en su papel de profe feminista, encarno de nuevo a su niña interna y trabajo de la mano con estas niñas, donde ahora tenemos una futura colega que va a estudiar educación especial en la pedagógica”. (Martha Blanco, 2021, comunicación personal)

El proceso me permitió confirmar el cuidado como una actividad vital tanto en los seres humanos como en la naturaleza, en la que de alguna manera cada ser participa como agente cuidador y receptor del cuidado. En esta apuesta puntualizamos el cuidado como forma de acción política en donde, desde lo corporal se conecta a las niñas en un espacio de sanación, reflexión y empoderamiento. Involucrarnos desde el sentido político de los feminismos, puntualmente desde el feminismo comunitario y popular, nos permite abrir caminos de libertad, protección y dignificación de las niñas y mujeres. Estas estrategias de cuidado y autocuidado permitieron

fortalecer las identidades y liderazgos de estas niñas, lo cual se manifestó en mayor capacidad de expresión y participación en sus vidas privadas y públicas.

La pandemia ocasionó multiplicidad de aprendizajes, dudas, daños, retos y tensiones que se introdujeron en nuestros cuerpos. En múltiples lugares, principalmente en zonas populares se fortalecieron las violencias contra las niñas y jóvenes, generando más fuerza en acciones patriarcales. Esta propuesta, sugiere provocaciones, y deja planteadas propuestas metodológicas, alrededor del trabajo comunitario, pedagógico y educativo desde la relación Cuerpo y Territorio, en donde se hace necesario que las profes en educación comunitaria, incluso la misma educación comunitaria, genere fuerzas de contención, de acompañamiento y de apañe frente a las múltiples situaciones que las infancias han enfrentado y tendrán que enfrentar si no reflexionamos y actuamos críticamente.

6. Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2011). Usme; transformación de su territorio en el siglo XX.

Bogotá D.C, Colombia

Aries, P. (1986). La infancia. *Revista educación*, 281. 5-17

Arana, I y Rapacci, M (2013) La educación popular feminista una perspectiva que se consolida en Entretejidos de la Educación Popular en Colombia, CEEAL. Ediciones desde abajo.

Blanco, M. (2020) *“Festival círculo de mujeres Usmeñas por sus derechos libres de sexismo”*
Tesis de pregrado. UPN. Bogotá, Colombia.

Boff, L. (1999), saber cuidar. *Voces*. 17-26

Cabra & Escobar.(2014).Estado del Arte sobre Cuerpo y Subjetividad en Colombia Universidad Central. 73

Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*, 11-25.

Carli, S. (2005). La infancia como construcción social. Recuperado de: <https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/Carli-La-infancia-como-construccion-social.pdf>

CEPAL-UNICEF. (2020). Violencia contra niñas, niños y mujeres en tiempos de Covid-19.

Ceirano, Virginia. (2000). Las representaciones sociales de la pobreza. Cinta de medio Revista de la Facultad de Filosofía Universidad de Chile. www.moebio.uchile.cl

Cisternas Pacheco, Nicole y Zepeda Aguirre, Sandra. (2011). Identificando concepciones de infancia: una mirada a los proyectos educativos institucionales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11, 1-37

Damiano, G. A. (N.P de 9 de 2010). *El cuerpo territorio del Poder*. Recuperado de file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/libro-El-cuerpo-final1.pdf

DANE. (2015) *Informe violencia contra la mujer en Usme*, Recuperado de <http://www.dane.gov.co>

Duque Giraldo, M. (2019) *Plan de gestión ambiental para ladrilleras de la localidad de Usme. Estudio de caso: ladrillera helios* (Tesis de pregrado, Universidad del Bosque, Bogotá Colombia).

Archivo digital.

https://repositorio.unbosque.edu.co/bitstream/handle/20.500.12495/2856/Duque_Giraldo_Mar%C3%ADa_Alejandra_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Elliott, J. (2005). *La Investigación- Acción en educación*. Ediciones Morata

Gutiérrez, P.A y Rodríguez, M. T. (2012). *Haciendo historia del podcast: referencia de su origen y evolución*. Universidad de Murcia. P 1-15

H. Castillo, *Evaluación de eco barrios en Europa y su posible traslación al contexto latinoamericano*, Santo Domingo: Universidad politécnica de Madrid, 2013.

Hohne-Sparbort, Bautista, Romero (2015). *Danzando la resurrección de los cuerpos rutas de autocuidado y auto sanación energética*. *Kairós educativo* 33-115

Korol, C. (2015). *La educación popular como creación colectiva de saberes y haceres en Feminismos populares pedagogías y políticas*. La Fogata Editorial.

Lewin, K. (1947). *Resolución de conflictos sociales: Documentos seleccionados sobre dinámicas de grupo*, Londres.

Luna, C. P. (26 de 4 de 2013). *El cuerpo humano como lugar de memoria, y pasado reciente como proceso de deshumanización*. Recuperado de http://virginia-vidal.com/actas/realidad/article_515.shtml

McLaren, P (2001). *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México D.F: Siglo XXI Editores

Najmanovich, D. (2001). *Del “Cuerpo máquina” al “cuerpo entramado”*. *Campo grupal N°30*. Buenos aires. 1-7.

Nadeau, D. (1998). *Educación popular feminista: Creando una nueva teoría y práctica*. *Palabra de mujer*. 33-35

Organización de Naciones Unidas (ONU). (5 de 9 de 1995). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Recuperado de

<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

Paredes, J. (2012). Las trampas del patriarcado. En J. Paredes, *Pensando los feminismos en Bolivia* (pp. 89-112). La Paz: Conexión Fondo de Emancipación.

Postman, N. (1983). La desaparición de la niñez. *Boletín iberoamericano de teatro para la infancia y la juventud*, 31. 15-24.

Quinteros, Graciela. (2003). Desarrollo humano e infancia. *Revista Tramas* (20), 61-79.

Restrepo, A. (2020). El cuerpo y la danza en él eran del coronavirus. *El tiempo*. <https://www.eltiempo.com/cultura/arte-y-teatro/el-cuerpo-y-la-danza-una-reflexion-de-alvaro-restrepo-485934>

Restrepo, A. (2020). Cuerpo, espejo mundo: Una reflexión vigente. *El tiempo*. <https://www.eltiempo.com/cultura/reflexiones-sobre-el-cuerpo-en-tiempos-de-coronavirus-482218>

Restrepo, N. y Reyes, D. (2015). *Propuesta de ecobarrio para la parte alta del barrio Villa Rosita* (Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás). <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2560/2015nicolasrestrepo.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Ruggio, A. (10 de 2011). efdeportes. Recuperado el 26 de 2 de 2016, de El cuerpo: la afirmación a lo largo de la historia como formador de la identidad: <http://www.efdeportes.com/efd160/el-cuerpo-como-formador-de-la-identidad.htm>

Secretaria de la mujer. (2020). Diagnósticos locales para las mujeres.

Secretaria distrital de salud. (2015) “Recorrido diagnóstico, rápido, participativo. Micro territorio Villa Rosita Bogotá

Secretaría Distrital de Educación. (2015a). Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género (PETIG). Bogotá: SED.

Sheldrake, R. (1990). El renacimiento de la naturaleza: El resurgimiento de la ciencia y de Dios. *Biblioteca Upasika*.

Solano, IM y Sánchez, MM (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: El podcast educativo. *Revista Píxel-bit*. 36. 125-139.

Torres. A.(1996) La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica 5-36

Velasco, E. (2002) El concepto de identidad. *Dossier por una educación intercultural*.

7.Anexos

Anexo A: Guion #1: Relatos

Guion #1	Relatos
Narradora 1	Laura
Narradora 2	Paola
Voz 1	Sara

Control, música, sonido	LOCUCIÓN/NARRACIÓN/VOZ/
------------------------------------	--------------------------------

<p>A lo largo de la grabación sonidos de la montaña, de naturaleza suaves</p>	<p>Narradora 1: Hola, mi nombre es Ingrid, tengo 16 años, estoy terminando 11, me gusta salir a caminar, leer, y quiero estudiar en la Universidad Pedagógica Nacional ... pero bueno, les voy a contar lo siguiente</p> <p>Narradora 1: Nosotras, niñas y mujeres decidimos encontrarnos alrededor del entramado simbólico de la lana y nuestras voces. Para así poder ir recorriendo nuestros sentires y emociones. Recordando los recorridos y volviendo a dejar nuestras huellas en la montaña, en el páramo de Cruz Verde.</p> <p>Decidimos juntarnos para aprender y fortalecernos entre nosotras, como niñas, como mujeres.</p> <p>Narradora 1: En nuestros encuentros, clases y recorridos en la montaña, nos sentimos libres, nos sentimos seguras. Dejamos los malestares, podemos expresarnos con tranquilidad. Aquí tejemos redes de apoyo desde la juntanza entre niñas y mujeres. No somos competencia, somos fuerza y compañía.</p> <p>Narradora 2: Esto es “Nuestras voces” hoy presentamos “Relatos”</p> <p>Voz 1: En mis manos están las plantas, ellas son de pasto, mis pies son de agua, la escuela son mis ojos y en mi corazón está la montaña. Estas montañas me dan y nos dan el gran abrigo y protección que es la vida.</p> <p>Narradora 1: Cuando pensamos en el juego, podemos reflejarnos por ejemplo en bombas que se llenan del aire de nuestros pulmones, también de nuestros sueños e ilusiones de lo que amamos y sentimos parte de nosotras. Esta bomba representa nuestra identidad, esta bomba soy yo, eres tú, nos representa a cada una de</p>
---	--

nosotras. Recuerden ... si la bomba se lastima, se rompe, se estalla una parte de cada una se perjudica. Esta es una extensión de nosotras.

Narradora 1: Y si, tendremos miedo a las múltiples camionetas blancas que aparecerán en nuestras vidas, tendremos miedo a que también nos desaparezcan.

Pero aquí estamos, de la mano, cuidándonos entre todas.

Nuestros cuerpos, territorios de cuidado como las plantitas, no tienen por qué sentirse atrapados, entristecidos, marchitados. No tenemos por qué vivir confinadas en miedo y roles que no nos corresponden.

Somos niñas, mujeres que juntas cambiamos el mundo, juntas transformamos imaginarios.

Narradora 2: Según la CEPAL, Desde que se declaró la pandemia del COVID-19 el 11 de marzo del 2020, en América Latina y el Caribe, al igual que en otras regiones del mundo, ha sido necesario afrontar la intensificación de la violencia por razón de género contra las mujeres y las niñas agravada por las medidas de confinamiento, distanciamiento físico y las restricciones de movilidad que aumentaron el aislamiento de las mujeres de sus redes de apoyo y han generado barreras adicionales en el acceso a servicios esenciales. Esto ha permitido que el maltrato físico y emocional tome mayor fuerza en sectores populares.

Narradora 1: Y bueno, para ustedes, si quienes nos escuchan ¿Qué entienden por cuerpos confinados?

Voz 1	Dani
Voz 2	Laura
Narradora	Paola
Recuerdo A	Fernanda
Recuerdo B	Isabella
Voz 3	Martha

CONTROL, MÚSICA, SONIDO	LOCUCIÓN/NARRACIÓN/VOZ/
<p>Base: Sonidos del barrio</p> <p>Golpeo de puerta, abrir puerta</p> <p>Continúa sonido base</p>	<p>Voz 1: bueno, voy a pasar rápido donde Ingrid, la voy a adelantar de la clase</p> <p>Narradora: Esto es “nuestras voces” hoy presentamos “niñas, rudas que florecen”</p> <p>Voz 1: ¿Hola Dani, porque no fue a la clase de hoy?</p> <p>Voz 2: no Laura, no pude, tenía que darles almuerzo a mis hermanos. Ya había hecho el oficio, pero me faltaba eso, y me sentía muy cansada ¿Cómo les fue?</p> <p>Voz 1: muy bien, aunque usted nos hizo falta. Hoy hablamos, escribimos, dibujamos y nos reímos mucho con la profe sobre nuestro sentirs alrededor del ser niñas, y vea que varias dijeron que ellas no se sentían como niñas sino como mujeres, aunque no tuviesen la edad.</p> <p>Voz 2: uy venga como así, cuente más</p> <p style="text-align: right;"><i>Fondo: Ingrid limpie la cola de su hermano, rápido</i></p>

<p>Sonido de memoria</p>	<p>Agg que mamera, como si fuera mi hijo ... jummm ya voy</p> <p>Venga siga contando, que ese chino se espere</p> <p>Voz 1: vea que hoy casi todas participamos, me acuerdo que empezamos así ...</p>
<p>Sonido del espacio de clase</p>	<p>REC A: Profe es que a veces nos dicen culicagadas porque queremos hablar, que nos escuchen, por querer opinar, y no. Yo como niña tengo mi propia voz, puedo dar mi propia opinión que también es válida, a veces duele tanto cuando nos hacen menos.</p>
<p>Sonido espacio de clase</p>	<p>REC B: Creo que nunca deberíamos de dejar de ser niñas, de divertirnos, de ensuciarnos sin sentir pena. Las niñas podremos ser libres y felices sin que las personas grandes nos brindaran espacios seguros.</p>
<p>Vuelve sonido base</p>	<p>Voz 2: Uy que chévere! Lo que dijeron en la clase es muy importante, es tan aburrido cuando nos encasillan, eso no lo podemos seguir permitiendo. Somos niñas y mujeres y si, mujeres a corta edad porque nos obligan a serlo con responsabilidades que no nos corresponden.</p>
<p>Sonidos de la casa</p>	<p style="text-align: center;"><i>Fondo: oiga que limpie la cola de su hermano</i></p> <p>Soñamos con volar alto, con jugar tranquilas.</p>
<p>Sonido base</p>	<p>Voz 1: Si y es que vea yo sí le dije a la profe que a veces quienes no nos dejan ser felices son nuestros propios padres, madres, familiares. Nos llenan</p>

<p>Sonido base y pasos afanados</p>	<p>de un poco de peros y de obligaciones, nos hacen sentir muy tristes, como cansadas.</p> <p>Voz 2: Bueno Laura, gracias por adelantarme, voy a ver que hago para la próxima clase. Porque esto de tener que estudiar, mantener la casa organizada, cocinar y cuidar a mis hermanos cansa mucho.</p> <p>Voz 1: Bueno Daniela, yo tengo que ir a hacerle la comida a mi papá y mis hermanos. Chaos</p>
<p>Sonido de abrir puerta</p>	<p>EN LA CASA ...</p> <p>Voz 3: Oiga Laura usted ¿porque sale así vestida?, siga de buscona</p> <p>Voz 1: pero si estoy normal</p>
<p>Sonido de casa en la cocina</p>	<p>Voz 3: no, vea ese pantalón todo ajustado culigada, siga provocando mijita, en vez de andar de brincona en la calle hágale rápido con la comida y las tareas de su hermano.</p>
<p>Sonidos del barrio</p>	<p>Voz 1: Estoy cansada, todo es mi culpa, no quiero seguir con esto, él es mi papá no mi marido, son mis hermanos, no mis hijos. Tengo 13 años, soy una niña, me gusta serlo, quiero jugar, estudiar, aprender, pero solo puedo asumir lo que me toca.</p> <p>Voz 1: Soy, somos una semilla que poco a poco va brotando, por favor no nos ahoguen.</p>

Narradora: En palabras del secretario general de las Naciones Unidas, António Gutiérrez, “la violencia sexual contra las mujeres y las niñas tiene sus raíces en siglos de dominación masculina”, sin duda esto sigue siendo un impedimento para el goce efectivo de derechos humanos, con impactos físicos, psicológicos, sociales y económicos en las vidas de miles de mujeres y niñas y de sus comunidades. Los datos previos a la crisis provocada por el COVID-19 muestran la persistencia de la violencia hacia las mujeres y las niñas a nivel mundial y regional donde en promedio 1 de cada 3 mujeres ha sido sometida o vive violencia física, psicológica y/o sexual. Todas las mujeres y las niñas están en riesgo de sufrir algún tipo de violencia por razón de género en algún momento de sus vidas. Con base en las encuestas nacionales disponibles en la región, entre el 60 y 76% ha sido víctima o ha experimentado algún episodio de violencia por razón de género en distintos ámbitos de su vida. La violencia además se entrecruza con otras formas de discriminación y desigualdades como las producidas en el mercado laboral, la falta de ingresos propios, o las dificultades para acceder a servicios básicos de calidad. Esto se intersecta y agudiza con otras dimensiones como la violencia y discriminación por motivos de raza, origen étnico, orientación sexual, identidad de género, y la edad, entre otras. Todo ello agudizado en situaciones de crisis como la producida por la pandemia y las medidas de aislamiento para contener el contagio.

Anexo C: Guion #3: Manifiesto Hijas de la Montaña

Narradora 1	Valeria
Narradora 2	Susana

CONTROL, MÚSICA, SONIDO	LOCUCIÓN/NARRACIÓN/VOZ/
<p>Sonido base: de la montaña, naturaleza, punto de encuentro entre el barrio y la montaña.</p>	<p>Narradora 1: Ser hija de la montaña es cuidarla muy bien, es hacer y crear actividades para que sea protegida, así como ahora nos protegemos entre nosotras. Es respetar el agua y a los frailejones, si vamos a hacer un recorrido, primero pedirle permiso a la madre naturaleza, para que nos cuide y sepa que la respetamos y cuidamos. La profe nos enseñó que, al pedirle permiso a la montaña, podemos sentirnos mejor como hijas de ella, ver como se pone bella la montaña cuando vamos a visitarla, pues nos escucha, nos entiende y nos tranquiliza. Al igual que las plantas, tratamos de adaptarnos y protegernos a nuestro entorno.</p> <p>Narradora 2: El nido es mi límite propio, mi espacio privado las flores serían mi corazón, porque es muy frágil e importante, la semilla es la vida, las plantas serán una relación de cuidado, de estar atenta y pendiente sin sobreprotegerla. Este nido es mi cuidado propio, mi amor, mi reconocimiento y respeto de ser la niña y la mujer que he sido hasta ahora, es tener un límite y saber a quién le permito ingresar a ese nido, sean mis</p>

papás, hermanos o hermanas, novios, amigos y amigas, sin importar la relación que se tenga.

Narradora 1: Somos nosotras, hablamos, nos reímos, aprendemos, sentimos, lloramos, gritamos, jugamos y si, también nos cansamos. Nos resistimos a ver nuestros cuerpos como máquinas, aquí queremos hablar desde las emociones y los múltiples sentires, que hablan a través de nuestros cuerpos. Nuestros cuerpos como territorios que deben estar en constante defensa y resistencia, ante los peligros, los miedos, los abusos, como niñas y mujeres decidimos defendernos, acompañarnos.