

La *pedagogía crítica* en la experiencia carcelaria de presas políticas

Critical Pedagogy: Experiences with Female Political Prisoners
La pédagogie critique dans l'expérience des prisonnières politiques
A pedagogia crítica na experiência carcerária de presas políticas

Fecha de recepción: 11 DE ABRIL DE 2011 / Fecha de aceptación: 5 DE OCTUBRE DE 2011
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201112)4:7<27:LPCE>2.0.TX;2-M

Escrito por ELIZABETH TORRES-PUENTES
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
BOGOTÁ, COLOMBIA
elizatorrespuentes@gmail.com

DIEGO HERNÁN ARIAS-GÓMEZ
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
BOGOTÁ, COLOMBIA
diegoarias8@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta un acercamiento a la educación en las cárceles de Colombia desde los resultados de una investigación, a partir de los aportes de la Pedagogía crítica. En ella se usó la historia de vida de dos mujeres expresas políticas como instrumento de recolección de la información. Las voces de estas mujeres dejan en evidencia las contradicciones y falacias de las intenciones de la educación carcelaria. En este escrito se presenta una mirada al Plan de Acción y Sistema de Oportunidades, PASO, del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, INPEC, se analizan las propuestas pedagógicas alternativas y se exponen algunas conclusiones fruto de esta pesquisa.

Palabras clave autor

Cárcel de mujeres, tratamiento penitenciario, resocialización, pedagogía crítica, educación carcelaria.

Palabras clave descriptor

Reformatorios para mujeres, pedagogía crítica, educación de presos.

Transferencia a la práctica

Se pretende poner en reflexión las prácticas educativas carcelarias, dado que claramente en estos espacios la educación no se aprecia como un derecho legítimo de todos los ciudadanos, incluso de los que se encuentran privados de la libertad. Estas prácticas tienen una configuración particular, ya que existe la necesidad de pensar en un currículo flexible y una orientación docente específica. Se invita a pensar a los lectores en el papel real que juega la educación en las cárceles y en una propuesta alternativa realizada desde la Pedagogía crítica por mujeres protagonistas de esta experiencia.

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

Torres-Puentes, E. & Arias-Gómez, D. H. (2011). La pedagogía crítica en la experiencia carcelaria de presas políticas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 27-43.

Key words author

Women's Prison, Penitentiary Treatment, Re-socialization, Critical Pedagogy, Prison Education.

Key words plus

Reformatories for women, Critical pedagogy, Education of Prisoner.

Abstract

This paper presents an approach to education in Colombian prisons based on research conducted with principles of Critical Pedagogy. The stories of two female former political prisoners were used as instruments for the collection of information. The voices of these women show the contradictions and failures of education in prisons. The paper contains a look at the Action Plan and Opportunities System (Plan de Acción y Sistema de Oportunidades, PASO) of Colombia's National Prison Authority (Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, INPEC), alternative education proposals are analyzed and conclusions are put forward.

Transference to practice

The aim of this paper is to question prison education practices, given that in prisons education is clearly not considered a legitimate right of all citizens, including prisoners. These practices respond to the need for flexible curriculum and specific orientation. Readers are invited to think about the role of education in prisons and the possibilities of an alternative, Critical Pedagogy-based proposal by ex-prisoners who shared their experiences.

Mots clés auteur

Prison de femmes, traitement à la prison, resocialisation, pédagogie critique, éducation à la prison.

Mots clés descripteur

Maison de redressement pour les femmes, pédagogies critiques, éducation de prisonniers.

Résumé

Cet article présente une approche à l'éducation dans les prisons en Colombie depuis les résultats d'une recherche, à partir des contributions de la pédagogie critique. Dans laquelle on a utilisé l'histoire de vie de deux femmes ex-prisonnières politiques en tant qu'outil de recollection d'information. Les voix de ces femmes laissent voir les contradictions et les mensonges des intentions de l'éducation à la prison. Dans cet écrit on présente un regard au Plan de Action et Système d'Opportunités, PASO, de l'Institut National Pénitentiaire et des Prisonniers, INPEC, on analyse les propositions pédagogiques alternatives et on expose quelques conclusions fruit de cette recherche.

Transfert à la pratique

On vise faire une réflexion sur les pratiques éducatives à la prison, étant donné que dans ces espaces clairement l'éducation n'est pas appréciée en tant qu'un droit légitime de tous les citoyens, même si ceux-ci ont été privés de la liberté. Ces pratiques ont une configuration particulière, puisqu'il est indispensable de penser dans un cercle flexible et à dans une orientation d'enseignement spécifique. On invite à penser aux lecteurs au rôle réel qui joue l'éducation dans les prisons et à une proposition alternative réalisée à partir de la pédagogie critique pour les femmes protagonistes de cette expérience.

Palavras-chave autor

Cárcere de mulheres, tratamento penitenciário, ressocialização, pedagogia crítica, educação carcerária.

Palavras-chave descritor

Reformatórios para mulheres, pedagogia crítica, educação de presos.

Resumo

Este artigo apresenta uma aproximação à educação nos cárceres da Colômbia, desde os resultados de uma pesquisa e a partir dos aportes da pedagogia crítica. Nesta pesquisa se usou a história de vida de duas mulheres, ex-presas políticas, como instrumento de coleta da informação. As vozes destas mulheres deixam em evidência as contradições e falácias das intenções da educação carcerária. Neste escrito se apresenta um olhar sobre o Plano de Ação e Sistema de Oportunidades, PASO, do Instituto Nacional Penitenciário e Carcerário, INPEC, analisam-se as propostas pedagógicas alternativas e se expõem algumas conclusões como frutos do que foi investigado.

Transferência à prática

Pretende-se propor à reflexão as práticas educativas carcerárias, visto que claramente nestes espaços a educação não se aprecia como um direito legítimo de todos os cidadãos, incluindo os que se encontram privados de liberdade. Estas práticas têm uma configuração particular, já que existe a necessidade de pensar num currículo flexível e numa orientação docente específica. Propõe-se aos leitores que pensem no papel real da educação nos cárceres e na proposta alternativa realizada desde a pedagogia crítica, por mulheres protagonistas desta experiência.

El aparato de la penalidad correctiva actúa de una manera completamente distinta. El punto de aplicación de la pena no es la representación, es el cuerpo, es el tiempo, son los gestos y las actividades de todos los días; el alma también, pero en la medida en que es asiento de hábitos. El cuerpo y el alma, como principios de los comportamientos, forman el elemento que se propone ahora a la intervención punitiva (Foucault, 1972, p. 133).

Contextualización

Este artículo es producto de una investigación¹ que buscó una aproximación a los lazos sociales que establecían mujeres presas políticas con sus grupos de referencia y que estuvieron encarceladas durante la primera década de 2000; en particular, este escrito se propone profundizar en una de sus partes, que tiene qué ver con un acercamiento a las propuestas educativas de carácter alternativo que se dieron como confrontación a los programas de resocialización carcelaria.

La mayoría de los trabajos investigativos realizados con población carcelaria en el país, pocos con presas políticas, tiene fines periodísticos o comunicativos. Dos de ellos—*La pena o el castigo, redención o rehabilitación del procesado* (Sarmiento, 1973) y *Educación a distancia en un centro de reclusión de Bogotá* (Quintero, 1991)— hacen referencia a la educación de los presos como una forma de rehabilitación, señalan la precariedad de los proyectos de esta índole y la clasificación de presos de acuerdo con los delitos cometidos y las posibles asistencias que se pueden hacer a cada una de las penas; sin embargo, en estas exploraciones no se hace mención a los delitos políticos ni a la población femenina reclusa en las cárceles.

En esa misma línea, el documento *La cárcel en Colombia: ¿rehabilitación o reafirmación del delito?: la puerta del infierno* (Bedoya, 2001) hace un análisis de la situación carcelaria del país y propone algunas salidas humanitarias. Lo valioso de este trabajo es la construcción de los análisis a partir de relatos y crónicas de los presos, lo cual evidencia el reconocimiento del espacio de encierro como una forma de represión; sin embargo, la población con la que se desarrolla es de presos comunes y en cárceles de varones. Además, Lissy Esperanza Mantilla-Muñoz (1998), en *El proceso comunicativo en la Cárcel Nacional Modelo de Bogotá: una visión de conjunto*, aborda la comunicación persuasiva y los medios de comunicación en la prisión para lograr la rehabilitación de los presos; específicamente se centra en el proyecto de emisora como espacio de identidad y comunicación de los presos.

Por otra parte, el trabajo *Estudio de una experiencia de educación popular en la reclusión de mujeres en Cali: sistematización del programa de apoyo y mejoramiento educativo del Comité de Solidaridad con los Presos Políticos, capítulo Valle* (Molina, 2008) recoge la experiencia de dos años del programa de mejoramiento educativo de la Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos en Cali, cuyo propósito es dar a conocer el significado de la educación popular para los defensores de derechos humanos y las organizaciones femeninas en torno a los proyectos, las formas organizativas y el tipo de relación que establecen con la mujer reclusa y el significado de la experiencia de educación popular para el ambiente

¹ La investigación *Nosotras presas políticas, Experiencias de vínculo social en la cárcel de mujeres El Buen Pastor de Bogotá* fue desarrollada en el marco de la maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional y realizada con dos expresas políticas que padecieron el encarcelamiento entre 2001-2003 y 2005-2007, respectivamente.

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo es producto de una investigación titulada originalmente *Nosotras presas políticas. Experiencias de vínculo social en la cárcel de mujeres El Buen Pastor – Bogotá*. En esta se hizo una aproximación a los lazos sociales que establecen dos mujeres que estuvieron presas durante la primera década del siglo XXI; además, se propone un acercamiento a las propuestas educativas de carácter alternativo que se dan como confrontación a los programas de resocialización carcelaria. Esta investigación se dio en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, dirigida por Piedad Ortega como tutora y desarrollada por Elizabeth Torres como estudiante.

carcelario. Este trabajo relata la experiencia con presas sociales y presas políticas en relación con la propuesta de talleres de derechos humanos.

Los documentos publicados en los boletines de la Defensoría del Pueblo y en la revista *Nova & Vetera*, de la Escuela Superior de Administración Pública, ESAP, constituyen un gran aporte en la revisión de la literatura sobre el tema en cuanto a los mecanismos de protección internacionales en situación de conflicto, como el Derecho Internacional Humanitario y el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, además de las configuraciones del delito político en Colombia.

Igualmente, los artículos publicados en las revistas carcelarias *Horizontes de Villahermosa* y *Tras las rejas* de dos centros penitenciarios de Antioquia, que hacen su aporte en cuanto a la narración de diferentes formas de organización de los presos, específicamente de los presos políticos reclusos en las cárceles de este departamento.

Destaca también el trabajo de Marco Antonio Ruiz-Vargas (2007) *El problema del "sentido" en los centros de reclusión*. En él, el autor cuestiona la supuesta intención y sentido de los programas carcelarios de educación en Colombia y plantea la necesidad de sugerir alternativas, diseñadas desde un enfoque filosófico sobre la ética del cuidado y formación en la responsabilidad y la libertad individual, especialmente. Del mismo autor, *Aspectos determinantes en la pedagogía de la resocialización* (Ruiz, 2008) propone una nueva acepción sobre el término *resocialización* como nueva práctica pedagógica derivada del pensamiento sistémico. Para el autor, "los programas de resocialización deben ser constructores de sentido que fortalezcan el mundo interior del interno y que le permitan descubrir su sentido en el mundo externo" (p. 12). La educación en la cárcel debe ser un proceso de elaboración de sentidos centrada, según Marco Antonio Ruiz-Vargas, en la educación de la voluntad, en la responsabilidad y la libertad, en lo espiritual y en la convivencia.

En el desarrollo de la categoría contexto sociopolítico de las Presas Políticas, aportan las políticas nacionales e internacionales de atención de presos en general y presos políticos en particular, además del análisis del conflicto armado en Colombia que da lugar a la existencia del delito político. Este desarrollo se ha dado desde el trabajo y la producción de la Corporación Colectivo de Abogados José Alvear-Restrepo y de la Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos.

Sobre los últimos, hay tres textos. El primero *—La sin-razón: situación carcelaria en Colombia—*, de la Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos (2000), hace una investigación sobre las condiciones de las prisiones en Colombia, como el hacinamiento, la precariedad de la salud, las torturas, los trabajos carcelarios, las formas organizativas de los presos y los programas de resocialización. También hace un acervo de propuestas y recomendaciones para garantizar la dignidad y el respeto de los derechos humanos.

El segundo texto *—¿Terrorismo o rebelión?: propuestas de regulación del conflicto armado—*, de la Corporación Colectivo de Abogados José Alvear-Restrepo (2001), aborda algunos elementos que tienen relación con la raíz del conflicto armado en Colombia y la manera como el mismo se desarrolla. Este abordaje se hizo desde dos enfoques fundamentales; el primero, ligado a la presentación de la naturaleza del surgimiento y desarrollo de los movimientos insurgentes armados, su tratamiento punitivo y su reconocimiento político; el segundo, desde las formas mediante las cuales una guerra irregular transita de una guerra de guerrillas a una guerra para defender territorios conquistados, y en la cual los rebeldes, consolidados como ejército popular, o con esa aspiración, dejan de ser un simple

problema de orden público para convertirse en un poder con perspectivas nacionales.

El tercer texto –*Prevenir Tortura: informe analítico sobre la situación carcelaria en Colombia 2004-2006*–, de la Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos (s.f.), pretende dar cuenta de las medidas adoptadas por el Estado y por las organizaciones que velan por las garantías de los derechos humanos en este rango de tiempo. Además, expone el protocolo facultativo de la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanas o Degradantes.

En cuanto a las historias de vida y relatos desde una mirada nacional, hay que destacar dos textos que se ajustan a la biografía de mujeres presas políticas. Uno de ellos es *Desde adentro*, de la educadora popular María Tila Uribe (Uribe & Trujillo, 1984), acusada de hacer parte de la organización armada 19 de Abril, M-19, y encarcelada en el período 1976-1980. María Tila narra las situaciones cotidianas de la cárcel, las cercanías con las presas sociales y los vínculos de fuerte fraternidad entre las presas políticas, al igual que las angustias y sufrimientos por la tortura y también encarcelamiento de la mayoría de sus familiares. Por su parte, el texto *Escrito para no morir*, de María Eugenia Vásquez (2000) es una autobiografía que narra diversas situaciones de la vida de una militante que dieron paso a la construcción de colectividades políticas como miembro del M-19. Esta mujer fue protagonista de las decisiones más importantes de este movimiento en un período de la vida nacional significativo. Rescata en la *memoria militante* sus relaciones familiares, amorosas y políticas, para recrear en su narración la reflexión desde la emoción. Relata su experiencia de encarcelamiento acusada de rebelión, hace evidentes las posiciones políticas y la resistencia que como presa política reivindicó.

En Latinoamérica, el texto *Mujeres de Oriente* escrito por la periodista mexicana Josefina Estrada (2002) es significativo; allí se evidencia que las condiciones de las cárceles latinoamericanas parecen ser las mismas. Lo particular de este documento son los relatos en relación con los vínculos, filiaciones y acciones de organización para mantener un mínimo de dignidad ante las vejaciones del régimen carcelario. La obra *Nosotras, presas políticas*, de autoría colectiva (Beguan 2006), construye los testimonios de 112 mujeres presas en la más reciente dictadura militar de Argentina entre 1974 y 1983. La socióloga Inés Izaguirre prologa este texto y afirma que es “original por el gran número de protagonistas que recuerdan, testimonian, escriben y en aquella trayectoria –la prisión– se encuentran, sufren, pero además y sobre todo ríen, porque son jóvenes y están juntas, construyendo así una amistad indestructible. Este es otro proceso original que pocas veces nos es dado observar en la realidad: la creación progresiva de fuertes lazos afectivos entre un grupo grande de mujeres llegadas de todo el país, con distintas miradas políticas, distintos sentimientos religiosos, distintas culturas, distinta formación profesional, pero una misma ansia de cambio” (p. 17).

Entre los teóricos, Michel Foucault (1975) hizo una descripción histórica de la evolución de la prisión como aparato de disciplinamiento. Las nuevas formas de castigo disciplinario que se desarrollaron en la prisión no eran simplemente represivas, sino que también estaban diseñadas para ser productivas y positivas. Las cárceles producían nuevas técnicas para controlar a los individuos por medio de sistemas de vigilancia, clasificación y examen. Las formas de disciplina implementadas allí eran la personificación de las nuevas modalidades del poder. Mientras que el poder soberano, que había sido el dominante durante la Edad Media, promovía formas de castigo público que apuntaban al cuerpo, las formas de poder jurídico emergentes en el siglo XVIII se dirigían principalmente al alma.

Michel Foucault se interesó particularmente por los modos en que el poder se cristalizaba en instituciones como la prisión, y en cómo esas instituciones una vez establecidas, generaban sus propios conocimientos, discursos, prácticas y efectos; también destaca la forma en que la cárcel creó un nuevo espacio institucional, en el cual los presos podrían ser estudiados y analizados.

Roger Matthews (2003), por su parte, elaboró un recorrido por el pasado, presente y futuro del encarcelamiento y lo vinculó fundamentalmente al universo cultural británico. Plantea tres elementos nucleares y estructurales que caracterizan el encarcelamiento como el espacio, el tiempo y el trabajo. Lo particular de este trabajo, a diferencia del de Michel Foucault, son los planteamientos sobre la prisión de mujeres, cuya disertación redundante en la formulación de las siguientes preguntas: ¿ha existido un derecho sexuado?, ¿cuáles son las vinculaciones entre género y sistema penal?, ¿cuáles son las características de la población carcelaria femenina?, ¿hacia qué tendencias de segregación de mujeres se encaminan las sociedades del presente?

El programa PASO: ¿una apuesta por la educación de los presos?

El problema de la educación carcelaria no se puede abstraer de la situación carcelaria misma. Los estudios técnicos suelen comparar los países de acuerdo con la población encarcelada en relación con el número de habitantes. En tal sentido, México y Brasil ostentan las mayores proporciones de población reclusa en cárceles para Latinoamérica.² Sobre población o hacinamiento; concentración exclusiva de pobres en ellas; indiferencia entre sindicados y condenados; violencia generalizada; inoperancia de la justicia; desatención médica y psicológica; tratos denigrantes por parte de las autoridades; bajo presupuesto para funcionamiento; infraestructura insuficiente y continua violación de los derechos humanos son algunas de las constantes en la situación de las cárceles colombianas. "El término 'crisis' se ha convertido en un lugar común para caracterizar el sistema penitenciario colombiano durante las tres últimas décadas" (Ariza & Iturralde, 2011, p. 111). Con casi 80.000 reclusos, el drama de los presos políticos y las contradicciones de los procesos de resocialización son la expresión visible de los límites de una estructura carcelaria y de una sociedad fragmentada e injusta.

La educación en las prisiones guarda importante relación con la que se imparte en el mundo social, tanto en lo que respecta a los programas de estudio y a los métodos de evaluación para la expedición de diplomas, como por sus objetivos globales y la disponibilidad de recursos.

Pese a que el porcentaje de reclusos vinculados a programas educativos ha aumentado en los últimos lustros, para 2008 representaban el 40% de la población carcelaria, y se centraban en la educación primaria. Entre 2004 y 2007, solo el 1,5% de los reclusos validó los cursos ante el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES, y únicamente el 1% presentó las pruebas de Estado (Ariza & Iturralde, 2011). Sin embargo, la educación en las prisiones tiene sus peculiaridades. La más evidente es su carácter claramente correccional, además del hecho de no ser obligatoria y de que su contexto implica ciertas restricciones impuestas por los reglamentos de seguridad, por ejemplo, disposiciones especiales para las

² Para 2008, mientras Colombia contaba con 67.339, Brasil y México contaban con 361.402 y 210.169, respectivamente (Ariza & Iturralde, 2011).

visitas al exterior, acceso limitado a los laboratorios, restricciones en cuanto a los materiales o herramientas disponibles en las aulas y en las celdas para el estudio en privado (ONU & UNESCO, 1994).

En Colombia, en el marco del presidio, recientemente se ha implementado el Plan de Acción y Sistema de Oportunidades, PASO (Ramírez, Díaz & Vélez, 2004), en el cual la educación y la enseñanza se consideran como medios de tratamiento y herramientas para avanzar en la resocialización.

El sistema PASO es un programa que considera que la resocialización debe ser un proceso progresivo, para el cual plantea cinco niveles de manera lineal. El objetivo principal es la disminución de la intensidad de la pena, en función del estudio de la conducta y el comportamiento por medio de la aplicación de un modelo, en el cual el interno atraviesa distintas etapas en el curso del cumplimiento de la pena.

Este esquema está sustentado en dos consideraciones, la primera es que el sujeto que ha perdido su libertad, es el único responsable de la conducta punible. Frente a esta situación, el Estado se adjudica la responsabilidad de *transformar al individuo en un nuevo ciudadano*. La segunda idea tiene relación con lograr que el individuo se decida por el no delito y se aleje de las condiciones y circunstancias que lo configuran.

El INPEC³ considera que PASO es un sistema porque articula el trabajo entre diferentes áreas, procesos y acciones propias de la administración carcelaria; ofrece tratamiento pues genera acciones de carácter preventivo, asistencial y protectivo; es progresivo porque se desarrolla mediante procesos valorativos y secuenciales: *paso inicial* dedicado al fortalecimiento de capacidades y hábitos, *paso medio* diseñado para la preparación para la productividad, y *paso final* destinado a la interiorización de pautas para asumir la reinserción.

Para esta reflexión, conviene centrar la atención en el *paso inicial* en el que se privilegian los programas educativos y laborales como herramienta de resocialización. Las modalidades de educación suscritas para esta fase son:

- Educación formal, entendida como aquella que se imparte en los establecimientos educativos aprobados, en una secuencia de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas que pueden conducir a la obtención de grados y títulos.
- Educación no formal, comprendida como aquella que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales,

sin estar sujeta al cumplimiento del sistema de niveles y grados.

- Educación informal, correspondiente a todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros medios no estructurados.

Siguiendo los parámetros establecidos por la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación,⁴ PASO considera necesario implementar programas de educación formal, que brinden la oportunidad al interno de concluir sus grados pendientes de primaria, básica o media vocacional, mediante el desarrollo de ciclos lectivos integrados, llamados CLEI. Estos ciclos están agrupados en seis niveles así:

- CLEI I: primero, segundo y tercero de primaria
- CLEI II: cuarto y quinto de primaria
- CLEI III: sexto y séptimo de básica
- CLEI IV: octavo y noveno de básica
- CLEI V: décimo grado de media vocacional
- CLEI VI: undécimo grado de media vocacional

En la educación no formal,⁵ PASO se propone la capacitación en las áreas de formación técnica, cultural, desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, enriquecimiento espiritual y desarrollo personal, para lo que han creado grupos de Formación Integral y Tratamiento, llamados FIT, y los cuales están dirigidos a aquellos internos que no se vinculan a los CLEI.

Los programas diseñados por los FIT dicen tener tres componentes: nivelación académica, orientado al aprendizaje y refuerzo de conocimientos básicos de orden académico; formación en valores y crecimiento personal, para generar espacios de reflexión sobre la condición del preso, el sentido, la calidad y estilos de vida y las opciones de proyección hacia el futuro; y el último componente es la capacitación teórica y/o práctica en áreas técnicas, que obedece a la planeación y creación de microempresas sostenibles.

Paso inicial funciona a partir de cuatro programas de educación no formal e informal:

- Programa de alfabetización ABC: dirigido a todos los internos iletrados, sin importar su situación jurídica; su objetivo es mejorar las condiciones académicas de los internos que

3 Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario.

4 Expedida por el Congreso de la República en 1994 que rige y orienta las normas generales del sistema educativo colombiano en aspectos de forma y de fondo.

5 Nombre antiguo en la legislación colombiana de la actual *Educación para el trabajo y el desarrollo humano*.

por el tiempo de condena, no alcanzan a ingresar en el CLEI I.

- Programa para bibliotecarios: dirigido a internos con bachillerato completo o con un nivel académico elevado, interesados en liderar procesos de lectura como bibliotecarios.
- Programa para internos bachilleres: dirigido a internos con bachillerato completo y un nivel académico satisfactorio que muestren interés por desempeñarse como monitores o facilitadores de programas de patios o centros educativos.
- Programa de formación de líderes comunitarios. La capacitación en liderazgo positivo y convivencia pacífica de aquellos internos que se postulan como integrantes de los comités de internos.

La estructura de PASO, como estrategia para el tratamiento penitenciario, pretende cumplir las expectativas resocializadoras de la pena; sin embargo, está planteado desde una perspectiva ideológica, que se confirma con las carencias del sistema y que ratifican una vez más que la resocialización en el establecimiento penitenciario es un sofisma, desde una mirada crítica.

Esta visión crítica se fundamenta en primer lugar, por el hacinamiento que se vive en las diferentes cárceles del país, la cual hace que los talleres y escuelas no sean suficientes para atender la demanda y que, en algunas cárceles, estos espacios supuestamente educativos sean usados incluso como celdas. Las debilidades institucionales del INPEC, no solo evidencian el precario presupuesto para el sistema carcelario, sino que hacen que la corrupción no permita la inversión de los pocos recursos en los programas que pueden mejorar la vida de muchos presos en las reclusiones y penitenciarías.

Los establecimientos carcelarios, en su mayoría, no tienen las adecuaciones necesarias para la aplicación del programa PASO, como talleres con dotación y materia prima, suficientes aulas con material didáctico y sobre todo personal calificado. Lo anterior es evidente en los diferentes informes de los organismos que velan por los derechos humanos de los reclusos.

Por otro lado, la redención de la pena dejó de ser un medio para convertirse en un fin, es decir, que los presos y presas, con otra lógica, se inscriben en el programa PASO no con el objetivo de resocializarse, como es la pretensión de este, sino con un sentido pragmático como única forma de hacer un poco más corta su reclusión. Lo ratifica el documento *Educación básica en los establecimientos penitenciarios*, de las Naciones Unidas y la UNESCO (1994):

Una parte de la cultura del medio penitenciario consiste en sacar el máximo provecho de las reglas del sistema: si la matrícula en los cursos de educación permite reducir la duración de la sentencia, ofrece un régimen menos estricto o cualquier otra ventaja, como la posibilidad de frecuentar a los maestros (en especial las maestras), de ver vídeos interesantes o de participar en juegos en las computadoras, no faltarán las solicitudes. La educación puede considerarse, por lo tanto, como una distracción que puede ser explotada dentro del sistema restrictivo para obtener una ventaja temporal más que por la educación en sí misma (p. 25).

Un último elemento que hace que PASO no pueda constituirse como programa de resocialización carcelaria es la falta de una concepción pedagógica coherente y pertinente, que explicita los presupuestos de sujeto y de sociedad con que cuenta, que tenga presente las condiciones, particularidades y cosmovisiones de quienes están retenidos, en particular de aquellos que conciben la cárcel como escenario de confrontación. Una educación para la domesticación, para el adiestramiento, para las habilidades técnicas, sin posibilidad de interrogación frente a la propia vida, frente al orden imperante y sin posibilidades de espacio para quien se educa es, en la cárcel o fuera de ella, una pobre educación, funcional para el sometimiento y el conformismo, pues, al decir de Henry Giroux (1998), para que la educación dignifique “lo que nos interesa en este caso es un imaginario político que extienda las posibilidades de crear nuevas esferas públicas donde los principios de igualdad, libertad y justicia se conviertan en los principios organizadores primarios para estructurar las relaciones entre el yo y los demás” (p. 18).

Junto con el discurso de resocialización, tienen lugar otros discursos anexos, como el de rehabilitar, reintegrar, reinsertar, reeducar, pero que de igual manera no caben en el trato penitenciario del delito político. Para Raúl Zaffaroni (1994), resocialización es una expresión que, fuera del marco sistémico, carece de contenido semántico, y su uso inequívoco confunde con multiplicidad de ideologías “re” (readaptación, re inserción, reeducación, repersonalización). Pese a esta confusión, en el ámbito jurídico nacional se reivindica la resocialización como el fin relevante de la prisión.

La integración social supone la posibilidad de marcar rasgos de identidad dados por una institución para posibilitar al individuo una participación plena en los intercambios sociales y simbólicos; en este sentido, requiere de lo público para deslindar entre la diferenciación y la segregación. Pero, ¿cómo podrían entenderse los principios de la integración social en el espacio carcelario, si está diseñado para la segregación y la exclusión?, ¿qué sería lo público en este espacio

para que el límite entre diferenciación y segregación se desdibuje y dé lugar a la igualdad social?

La reinserción en la cárcel es una forma precarizada y frágil de la integración social, que busca una inscripción en la sociedad aleatoria y artificial. Por otro lado, la rehabilitación es sinónimo de readaptación en las políticas del sistema carcelario y consiste en hacer que alguien se habitúe a las condiciones normales de la vida, pero ¿qué se puede entender como *normal*?

La reintegración es sinónimo de reincorporación (Documento Conpes 2797, 1995), cuyo fin es hacer que a alguien se le vuelva a restituir su lugar en un grupo. Más que pensar en la resocialización como “la segunda vuelta” de la socialización, entendida como “el proceso por el cual una sociedad existente, por medio de la familia y de las otras instituciones o personas especializadas y delegadas por ellas, transmite el legado cultural, de modo formal o informal, a los nuevos integrantes en diferentes secuencias y con distintos rituales, según las edades y los géneros” (Restrepo, 1998, p. 54), es necesario pensar el proceso de nucleamiento del vínculo de los presos políticos y sociales del país. Esto es, el vínculo como una forma de legitimar su socialización y fortalecimiento de la identidad de un *nosotros* que sea capaz de formar y comprometer en la transformación de las realidades sociales que les tocó vivir antes y después del presidio, y no como un proceso de resocialización que margine, frustre y coarte la construcción de la colectividad y forme en la obediencia de los principios de un orden Estado hegemónico e injusto.

Pedagogía crítica: Una propuesta de pedagogía instituyente en la cárcel

A la expresión de la educación en la cárcel como resocializadora, se contrapone una práctica educativa desde la resistencia, propuesta educativa de algunas presas y presos políticos del país.

Organizaciones como el Colectivo de Abogados José Alvear-Restrepo y la Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos (2000) que se solidarizan y luchan junto con las personas con esta situación particular, definen los presos políticos como “las personas privadas de la libertad a propósito de su pertenencia a una organización de guerrillas, más aquellas que lo fueron por virtud de la criminalización de la protesta (sindicalistas, defensores de derechos humanos, estudiantes, desplazados, vendedores ambulantes) o presos de conciencia” (p. 236).

El aporte de la pedagogía crítica en este escrito es relevante, en tanto se considera que las prácticas pedagógicas de los presos políticos están configuradas implícita o explícitamente por esta. La hipótesis

se sustenta desde postulados de la teoría de Henry Giroux y Peter McLaren (1998):

La pedagogía crítica trata acerca de la problematización del lenguaje, la experiencia, del poder del conocimiento, y de la cultura, cómo ellos son mutuamente constitutivos de la subjetividad, y cómo sus conflictos generan una forma particular de praxis que actúa en y sobre el mundo. Esto es, la pedagogía crítica enfrenta las preguntas de cómo la subjetividad individual es producida a través del lenguaje, también por las relaciones sociales, históricas y económicas. Al hacerlo está comprometida en la tarea de hacer de la teoría una aliada de la enseñanza desde esta apreciación, el encuentro pedagógico entre profesores y estudiantes es el mismo en el cual la teoría y la práctica están comunicándose mutuamente (p. 226).

Estas intenciones y acciones emancipatorias se evidencian en las prácticas de un grupo de maestras que fueron acusadas de rebelión, dado su compromiso con la comunidad. Las prácticas se llevaron a cabo dentro del patio de máxima seguridad de El Buen Pastor, donde se lideraron procesos de lectura, diálogo y discusión de textos propuestos por las mismas presas. Estas mujeres enseñaron a sus compañeras a leer, escribir y calcular teniendo en cuenta las realidades propias de la cárcel; ellas organizaron currículos que les permitieron formarse políticamente y generar compromisos de autoformación.

En los planes de formación de las presas políticas se pudo evidenciar la alfabetización como tarea permanente que permitió una mejor interpretación de la información; el conocimiento del delito político no solo de sus componentes legales sino también de sus formas de reivindicación y, por último, una disciplina física que les permitió establecer rutinas diferentes a las de las presas sociales.⁶ Así lo muestra un plan de formación aportado por una de las mujeres sujeto de investigación.

Plan de formación política: es necesario aclarar que durante el año que nos hemos propuesto materializar la presente propuesta, se llevarán a cabo de manera paralela talleres de alfabetización, dirigidos a las compañeras que necesitan fortalecer su desempeño lectoescritural.

⁶ Se entiende por presas sociales aquellas mujeres que están encarceladas por delitos no políticos (robo, atraco, homicidio, lesiones personales, estafa, etc.).

Contexto	Temas
Historia universal	<ul style="list-style-type: none"> • Poblamiento • "Descubrimiento" • "Conquista" • Resistencia americana (México, Colombia, Perú, etc.)
Historia de Colombia	<ul style="list-style-type: none"> • Poblamientos indígenas • Resistencias indígenas • Movimientos sociales (siglo XIX, XX)
Revoluciones (industrial, burguesas, revolucionarias en América Latina, Cuba, Nicaragua)	<ul style="list-style-type: none"> • Táctica • Estrategia • Contexto nacional e internacional • Logros
Nacimiento de los movimientos armados en Colombia	<ul style="list-style-type: none"> • FARC • ELN • EPL • M-19
Tratamiento del delito político (componentes legales)	<ul style="list-style-type: none"> • Código de Procedimiento Penal • Normas de regulación de la guerra • Derechos humanos • Derecho Internacional Humanitario • Normas internacionales para la asistencia de presos • Normas nacionales para la asistencia de presos
Análisis de contexto nacional actual	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis diario de noticias

Plan de formación física: se harán rutinas matutinas (5 a.m.-6:30 a.m.), en las que se realizarán ejercicios físicos orientados a desarrollar la resistencia, agilidad y movilidad.

Otra evidencia de las prácticas pedagógicas de estas mujeres se relaciona con el estudio de lo que ellas llamaron el Proyecto Educativo Institucional, PEI, de su propia cosecha y que aspiraron a que se convirtiera en mapa de ruta de toda acción educativa carcelaria, el cual transcribimos en extenso:

Las reclusas confinadas en la Cárcel Nacional de Mujeres de Bogotá, patio sexto (presas políticas), ven la necesidad de construir un Plan pedagógico que sirva como modelo educativo en todas las penitenciarías. Con tal fin han presentado una propuesta de trabajo a la Comisión Accidental del Senado. El objetivo... es contribuir a la reflexión crítica y propositiva en materia educativa de las prisiones. Educar "es el acto político de ofrecer a la pulsión (deseo de saber) del ser humano un destino que no sea la inhibición, ni el síntoma, ni la angustia, sino el despliegue de actividades creativas para aprender internándose para investigar lo desconocido, lo asombroso" (Tomado del libro: *Educar, ese acto político*, Frigerio & Diker (2005)).

En el marco de un sistema judicial que criminaliza el derecho a la oposición, y por ende reprime cualquier posibilidad de indignación y alternativa que se geste en el país, nos corresponde como Presas Políticas realizar este artículo teniendo en la mira un Estado que no solo sea de nombre «Social» y de «Derecho» y que no se consolide como palanca de guerra, para que sea posible soñar una propuesta educativa humanista. Educar es el acto político que abre camino al conocimiento. Allí se asume al maestro como orientador integral o tutor, cuya función es mediar y facilitar procesos de aprendizaje,

el diseño de actividades que permitan aprehender de la propia experiencia y que conduzca a la unidad entre escuchar, leer o escribir con la posibilidad de reflexión, autocrática y cambio.

Se trata de una actitud pedagógica permanente que rescata al ser humano en medio del drama, las crisis e incertidumbres de su momento histórico y relanza la confianza en sí mismo, en las potencialidades transformadoras de los múltiples saberes del pueblo para enfrentar la encrucijada de nuestra sociedad y los desafíos que se presentan.

Construir una opción de vida

Esta es la utopía que intenta construir nuestra propuesta educativa en las cárceles, luego de realizar una evaluación diagnóstica de lo que ha sido la experiencia en materia educativa en los últimos años.

Como internas y muchas como profesionales de la educación, la experiencia nos muestra que desde la prisión es posible desarrollar múltiples capacidades y potencialidades, elevar el nivel de autoestima, reafirmar la dignidad, la confianza en sí misma, los valores y la voluntad de asumir un nuevo proyecto de vida. Esto es lo que debe hacer la sociedad colombiana como parte de una política de equidad, justicia social y desarrollo a escala humana. Buscar el equilibrio desde el punto de vista humanístico, esta estrategia fortalece la integración de los factores de desarrollo humano desde ejes cognitivos, procedimentales y axiológicos.

La educación en la cárcel, aparte del contacto con el silencio, bajas expectativas, ausencia de aspiraciones y la falta de estima personal, reflejo de unas condiciones objetivas adversas y también de una sociedad segregada espacialmente, significa rescatar y comprometer para la vida y la humanidad, a todos los actores sociales. El escenario carcelario se caracteriza hoy por estar integrado por hombres y mujeres que enfrentan largas condenas, o procesos de sindicación por largo tiempo. También de vivir con desarraigo y marginados de la producción, de responsabilidades educativas con los hijos, en un espacio fundamentalmente violento y represivo, inhóspito y relativamente incierto, anárquico e inseguro. Situación que afecta desproporcionadamente a los más pobres, y a quienes dependen económica y espiritualmente de la reclusa, máxime si el o la detenida es cabeza de familia.

Los internos enfrentan en prisión múltiples crisis: económica, de subsistencia, de identidad, de adaptación, afectiva, de soledad, espiritual, de resistencia; todas sus dimensiones humanas están trastocadas. Generalmente, la única opción que existe es la evasión mental momentánea a través de droga, violencia, televisión, sectas religiosas o cualquier otra ocupación que se invente. Creemos necesario que la educación formal en sus grados básica y media debe ser verdaderamente obligatoria, por sus importantes funciones sociales y formativas. Proceso donde se fomente la exploración y descubrimiento de intereses intelectuales, artísticos, expresivos, tecnológicos y científicos de las internas, a la par de la educación para el trabajo.

Aquí la obligación del Estado radica en brindar todas las condiciones necesarias tanto administrativas como materiales para promover entre la población carcelaria unos niveles de educación acordes a las exigencias de una sociedad contemporánea (educación media y superior). Este tipo de educación requiere inversión en equipos, herramientas, talleres o laboratorios,

pero es muy eficaz en la formación del pensamiento y la práctica de las ciencias y las tecnologías modernas. Se podrá medir la calidad del proceso educativo para la ciudadanía, la calidad científica de la educación, tecnológica, estética, moral, física y la capacidad expresiva y creativa, la conciencia ambiental de las estudiantes en las cárceles. Igualmente se evitaría la degradación ética y moral de la interna, se reconstruiría el tejido social, su socioafectividad, se podrá rescatar su dignidad, su confianza en sí misma, sus valores humanos fundamentales, los principios de la vida en sociedad, y en particular, su voluntad de definir un proyecto de vida individual y colectivo. La sociedad debe asumir su responsabilidad con los y las reclusas, de ninguna manera puede seguir limitándose a confinarlos, mantenerlos con vida, darles alimentación y preservar la seguridad de los establecimientos penitenciarios. Es necesario analizar esta situación con todos sus aspectos, al margen de enfoques exclusivamente policivos, represivos o de seguridad. Así mismo es necesario definir realmente los casos patológicos, de enfermos psicópatas, homicidas posesivos y en general que padezcan trastornos mentales, para darles el tratamiento requerido, la asistencia médica y el seguimiento de especialistas.

El PEI en la prisión

El currículo no es simplemente un plan de estudios, pues se trata de un conjunto de intenciones, principios, acciones, planes y experiencias que en la realidad carcelaria, no solo definen el momento y las circunstancias en que transita el recluso, sino las nuevas relaciones que tiende a desarrollar, desafíos, problemas y exigencias que tendrá que enfrentar cuando salga en libertad. Por lo tanto, es necesario llevarlo a descubrir este mundo, vivirlo, entender sus lenguajes, comprender las relaciones que lo llevaron a esta realidad, vivir la soledad reencontrándose consigo mismo, reflexionar sobre su pasado, presente y futuro. Hacerles frente a todas las incertidumbres, ansiedades e indefiniciones, es decir, recuperar la estabilidad emocional, espiritual, socioafectiva, material, personal y desarrollar un proyecto para la libertad.

Son asuntos a los cuales tendrá que responder de alguna manera el currículo del Proyecto Educativo Institucional. Dado que esto no es un asunto simplemente programático o psicológico, sino fundamentalmente pedagógico, pues la pedagogía tiene qué ver con el arte de acompañar a estos seres humanos por este difícil tránsito en el mundo y submundo carcelario.

Al desvirtuar la resocialización como fin último de la pena, surge una pregunta que puede ser más trascendental: ¿se puede educar en situaciones de encierro? Se entiende la educación como los modos y las formas con los cuales se moldean las subjetividades en un momento sociohistórico y situacional particular, por medio de distintas herramientas culturales (ONU & UNESCO, 1994). La escuela como lugar público donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades para vivir solidariamente, como instituciones que proporcionan las condiciones ideológicas y materiales para formar a los ciudadanos en la dinámica de la alfabetización crítica y del valor civil (Giroux, 1993). En este sentido, las escuelas deben proveer condiciones para que los alumnos se conviertan en actores políticos dentro y fuera del espacio escolar, situación complicada en la cárcel.

La cárcel como institución al proponerse resocializar individuos por medio de la educación, se autoconcibe como una escuela. Sin embargo, la escuela en este caso *cárcel-escuela* ha de mantener la relación entre saber y poder, que según Henry Giroux (1993) vincula estructura y acción por medio de las formas que adoptan las representaciones públicas y privadas que se dan en su interior. Así que las relaciones pedagógicas en la cárcel tendrían que ser otras.

Las prácticas pedagógicas de las presas políticas obedecen a la práctica de una pedagogía crítica o pedagogía de la resistencia, como algunos autores la nombran. En este sentido, se pueden evidenciar en su quehacer pedagógico tres elementos fundantes: la comprensión del *lenguaje*, la producción de la *experiencia* y la configuración del *poder*, aspectos que constituyen la lectura crítica del mundo. Cada uno de estos elementos se analizó en clave de resistencia en el contexto de las prácticas pedagógicas de las presas políticas.

El *lenguaje* es una forma de argumento histórico, constituye la realidad en lugar de simplemente reflejarla y es un medio simbólico que forma y transforma el mundo. Según Henry Giroux y Peter McLaren (1998), el lenguaje educativo crítico "es aquel en el cual es vista la diferencia como una parte de afirmación y de observación, como una práctica crítica en la cual la posibilidad de vida pública democrática se convierte en un referente central de la crítica y de la posibilidad" (p. 144). Este elemento se relaciona directamente con la subjetividad, porque el lenguaje que se usa para leer el mundo determina lo que se piensa, actúa en y sobre el mundo.

La subjetividad, por otra parte, indica una presencia individual sin esencia y subraya la contingencia de la identidad, el hecho de que los individuos constan de una función descentrada de posiciones de sujeto, dependientes altamente del discurso, de la estructura

social y de la investidura afectiva para mantener un sentido de coherencia en un momento de constante cambio (Giroux, 1998, p. 149).

Por ejemplo, en relación con la cárcel, las presas sociales pueden verla como un medio de subsistencia, porque de alguna manera a muchas les garantiza la comida y el techo, que en libertad les sería muy difícil obtener, mientras que para las presas políticas constituye un lugar de castigo producto de las profundas desigualdades que vive el país.

Las presas políticas leen el mundo y su realidad de presidio desde su formación, por lo tanto generan herramientas de resistencia no solo al sistema carcelario, sino también al sistema político que las mantiene prisioneras, desde sus cotidianidades y su discurso. Henry Giroux (1998) plantea que los discursos configurados por la fuerza del lenguaje, son ideológicos y se relacionan de manera directa con la experiencia y el poder. El lenguaje transita en el poder por medio de sus habilidades para acomodarse, producir y resistir históricamente configuraciones específicas de poder.

Como una práctica dominante, el uso del lenguaje se implica a sí mismo no simplemente por señalar el mundo a fin de sostener relaciones de opresión y dominación, sino también a través de su renuncia a interrogar a la naturaleza construida de sus propias categorías y de su visión selectiva, que incluye en su propia geografía social. El lenguaje de la principal corriente teórica educativa frecuentemente se convierte, en este caso, en un sistema totalizante opresivo, precisamente porque es incapaz de interrogar a su propia producción discursiva de lo real y de las relaciones sociales. Esto a la vez construye y mantiene relaciones que, a menudo, niegan en vez de posibilitar una vida sin explotación y sufrimiento humano (p. 151).

Este autor concibe el poder como un conjunto fraccionado y personificado de experiencias que los sujetos y los colectivos viven dentro de determinados contextos. Así, el poder no se agota en las esferas públicas o privadas de los gobiernos y es algo más ubicuo que se expresa en un abanico de lugares. Para el caso de la escuela, el currículo permite que un discurso teórico se convierta en la dimensión política por medio de un hecho pedagógico. Lo político, al igual que lo pedagógico, rebasa las instancias de la escuela y se filtra en múltiples puntos de la cultura, no para hacerse más abstracto, sino todo lo contrario, para localizarse y permitir definir estrategias claras de acción.

La pedagogía se convierte en un acto de producción cultural, una forma de "escritura" en la que el proceso de poder se inscribe en el cuerpo y se implica

en la producción de deseo, conocimiento y valores. La dimensión pedagógica hace referencia al proceso de crear representaciones simbólicas y al proceso dentro del cual son asumidas. Por eso, las escuelas son las instituciones principales para educar para la vida pública, donde aprender en la práctica a ser ciudadanos; en un sentido propositivo, sugiere que deberían facilitar a los estudiantes el conocimiento, el carácter y la visión moral que formen el coraje cívico.

Es importante recalcar el papel de las presas políticas como educadoras, cuyos esfuerzos (lógicamente, al margen del programa PASO) hace que organicen colectivos de discusión para fortalecer su cualificación política y su identidad, e impulsen espacios de alfabetización para sus compañeras de patio. Así lo narra una de las mujeres entrevistadas, para efectos de la investigación:

Con un pequeño grupo de mujeres del patio trabajamos en la conciencia de cuál era la diferencia entre preso y presa política y generamos algunas tertulias en torno del tema. La primera diferencia tiene que ver con el rol de la mujer como madre, ahí era donde veíamos el mayor drama y la mayor tragedia. Si los hombres que caen presos, y tienen mujer, sus hijos tienen asegurado todo, ellos no tienen que preocuparse por nada; en cambio, la mujer piensa si su hijo está abrigado, o está aguantando hambre, si le dieron... o no... La segunda diferencia tiene que ver con el manejo de la sexualidad, que sigue siendo un desconocimiento muy grande frente a las mujeres, mientras que los hombres en la mayoría de las cárceles pueden tener una conyugal⁷ cada ocho días, para las mujeres es más restringido. Y el tercer elemento es el compromiso económico, es más sentido en la mujer que en el hombre, la mujer se esfuerza por responder por su familia que queda afuera.

En relación con la *experiencia* como elemento de la pedagogía de la resistencia, se establece una forma de confrontar los objetivos de las prácticas educativas instituidas. Y su relación con el lenguaje tiene que ver con la forma como comunicamos nuestros pasajes y la relación con el mundo y construimos nuestra realidad.

La experiencia educativa se entiende como la posibilidad de construir de manera crítica una posición frente a la realidad. Como bien lo enuncia Henry Giroux (1993), trabajar con la experiencia es una forma de trabajar en la historicidad:

Una pedagogía crítica, en este caso, alimenta una crítica de las formas dominantes de conocimiento y

7 La visita conyugal es un derecho que le asiste a un recluso a recibir e intimar con su pareja permanente.

de las prácticas sociales que semántica y emocionalmente organizan los significados y experiencias que les dan a los alumnos un sentido de voz e identidad; de manera similar, trata de proporcionarles a los alumnos los conocimientos críticos y las habilidades necesarias para que examinen sus propias y particulares experiencias vividas, así como los recursos culturales que poseen. Como ya lo he mencionado, esto significa que es preciso ayudar a los alumnos a que se apoyen en sus propias voces e historias, como base para enfrentar e interrogar las múltiples y frecuentemente contradictorias experiencias que les proporcionan un sentido de identidad, de valor y de presencia. En esta forma de pedagogía, a estos estudiantes se les estructuran conocimientos dentro de su lenguaje y sus historias y no fuera de la historia. La historicidad del conocimiento y la experiencia ofrecen la base para ayudar a los alumnos a desarrollar respeto por sus propias experiencias, a manera de que puedan legitimar y hacer suyos su propio lenguaje y sus historias. El principio pedagógico importante que aquí interviene es el valor de la experiencia de los alumnos con el fin de darles facultades críticas y no meramente para complacerlos (p. 297).

En las prácticas pedagógicas de las presas políticas, se abordan las experiencias que reconfiguraron su mundo desde el propio contexto carcelario. Así lo narra una de ellas:

Tuve la oportunidad de trabajar como maestra de matemáticas en una de las escuelitas, donde la perspectiva de educación y particularmente de la enseñanza de la matemática se transformó en mí, pues era más importante enseñar el cálculo de cuánto tiempo faltaba para salir de este espacio, que comprender la estructura multiplicativa de una situación enmarcada en las competencias y pruebas Saber. Comencé a cuestionarme el papel de la educación en estos espacios, donde se supone que debe ser una herramienta de “resocialización”, pero ¿qué pasa cuando los programas y compromisos no abarcan este supuesto objetivo?, o más aún, ¿qué pasa cuando ahí adentro existimos muchas mujeres que estamos convencidas de que no tenemos por qué resocializarnos, porque no hemos cometido delito alguno, o porque simplemente consideramos que en lugar de que la educación nos forme para insertarnos e incluirnos en una sociedad, igual o peor a la que vivimos antes de estar presas, nos debe formar para comprometernos en su comprensión y transformación, cuando recuperemos la libertad?

Las presas políticas coadyuvan a que las dinámicas pedagógicas tengan lugar en la cárcel, obviamente no en el sentido que plantea la institución:

Recuerdo que en el segundo piso había un cuarto que llamaban “la escuelita”, allí nos reuníamos a hacer charlas de algún tema determinado, asistían algunos talleristas, a los que les permitían la entrada; cuando yo me doy cuenta de esa posibilidad comienzo a mirar, a indagar por el PEI [Proyecto Educativo Institucional] y por el marco legal de la educación en la cárcel. Cuando empiezo a descubrir que efectivamente el objetivo es la resocialización, y yo digo ¡miércoles!, aquí hay un elemento importante. Un buen grupito de presas estábamos con la idea de que la cárcel como espacio y tiempo tenía que ser aprovechada para formarse, para escribir, para apoyarnos unas a otras y no para la pelea o para estar en los chismes o en las riñas que a veces se forman por nada, pero eso es producto del encierro.

Conclusiones

Es importante que la educación carcelaria asuma un papel de fortalecimiento del individuo en aras del mejoramiento colectivo y no siga siendo una herramienta fallida de la mal llamada resocialización. Es necesario que el Estado y el Instituto Nacional Penitenciario asuman con más responsabilidad el derecho que tienen las personas privadas de la libertad a la educación, pero no a cualquier educación y, por tanto, generen una política de inversión, no destinada a construir más cárceles en el territorio colombiano, sino por el contrario, a garantizar este derecho a la educación a toda la población.

Las prácticas pedagógicas de las mujeres que colaboraron en la investigación, dieron paso a nuevas lecturas en cuanto a formas de ser con otros y leer el mundo de una manera colectiva alimentada desde diferentes subjetividades. Sus relaciones se constituyeron en una real experiencia de la resistencia.

De acuerdo con la relación entre resocialización y educación, es importante resaltar el papel que juega las prácticas pedagógicas instituyentes por parte de las presas políticas como resistencia a lo impuesto por el régimen carcelario. La resocialización carcelaria al plantearse la educación como herramienta para la intervención terapéutica en los sujetos desviados de la senda de la “normalidad” simplifica en exceso el acto educativo.

El programa PASO al plantear la educación como un programa al mismo nivel de otros avalados ante el Ministerio de Educación, admite que la cárcel se convierte en escuela. Sin embargo, desde una perspectiva pedagógica crítica, se considera que la escuela es un espacio político, social y económico inseparable de los temas de poder y control, ya que es ahí donde se generan relaciones sociales de participación; la escuela debe ser un espacio donde se debata acerca de qué

tipos de conocimiento y autoridad se deben legitimar; la escuela no es un espacio neutral; debe ser el nicho para la construcción de una sociedad mejor, donde pasado, presente y futuro sean interpretados y relacionados por quienes se involucran en ella para una mejor comprensión de la realidad.

En tal sentido, no se puede asumir con reduccionismo lo pedagógico, al pensar que una intervención instrumental y mecánica, como pretende el programa PASO, con la educación formal o no formal, pueda generar cambios sustanciales en la realidad y en los sujetos que participan del tratamiento que ofrecen. La riqueza del acto educativo requiere una serie de condiciones que trasciendan la formalidad y la linealidad observadas en este Plan, especialmente en instituciones del Estado.

En el ejercicio hermenéutico de este escrito se concluye, con respecto a las prácticas pedagógicas alternativas de las presas políticas, que estas constituyen un ejercicio de pedagogía crítica en varios sentidos:

1. Es un proceso liberador. De acuerdo con Henry Giroux, la educación liberadora hace *lo pedagógico más político y lo político más pedagógico*, y en la práctica es esto lo que caracteriza el quehacer educativo de las presas políticas en el patio sexto de El Buen Pastor en Bogotá.
2. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la enseñanza directamente dentro de la esfera política, para argumentar que la educación representa una lucha para definir el significado y una lucha sobre las relaciones de poder. Hacer lo político más pedagógico significa utilizar formas de pedagogía que incorporen intereses políticos que son emancipatorios por naturaleza; esto es, la utilización de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como agentes críticos y con capacidad para abrirse al análisis y a la investigación (Giroux, citado por McLaren, 1998).
3. La educación debe ser concebida como uno de los más importantes derechos humanos y no como una acción correctiva. Desde el programa PASO, se entienden los procesos educativos a la luz de la resocialización como adquisición instrumental de las habilidades técnicas que proveerán el crecimiento de una competitiva fuerza de trabajo en el mercado laboral; por eso, la educación y el trabajo deben desarrollarse de manera paralela y conjunta en el tiempo de reclusión.
4. Sumado a lo anterior la educación en los establecimientos carcelarios no es otra cosa que un mecanismo para descontar días a la

pena, sin tener en cuenta las múltiples dificultades que lleva desarrollar un proceso educativo en este tipo de establecimientos, como la falta de personal capacitado pedagógicamente, la falta de aulas y de espacios apropiados para el estudio, la falta de material didáctico, etc.

5. La construcción de un currículo participativo. Como se vio en el desarrollo del segundo apartado, las presas políticas construyen de manera conjunta los planes de estudio y currículos que ellas mismas orientan; por el contrario, las políticas de resocialización imponen un currículo ajeno y rígido, similar a los procesos que se dan en la educación de adultos fuera de la cárcel, sin tener en cuenta las condiciones de este espacio.

Así se problematiza la formalidad de la escuela (escolarización) en la dinámica de las instituciones educativas en el contexto de encierro. En lo que plantea el programa PASO, en la práctica educativa, los docentes y los estudiantes juegan fingiendo roles que ofrece la formalidad escolar. Las presas plantean estrategias de soporte para sortear la adaptación a la cárcel, a la norma y a la escuela a modo de simulación. Se señala así que la formalidad escolar carcelaria no promueve una reconstrucción de la subjetividad, que la educación mecanicista no ofrece implicación personal de ninguna de las partes (estudiantes-educadores). En fin, en esta práctica educativa institucional queda al margen la subjetividad, la conexión con las expectativas y la vida de las detenidas.

Sobre los autores

Elizabeth Torres-Puentes es licenciada en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magistra en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la Licenciatura en Educación básica con énfasis en matemáticas.

Diego Hernán Arias-Gómez es docente investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de Investigación Amautas. Estudiante de Doctorado en Educación.

Referencias

- Ariza, L. & Iturralde, M. (2011). *Los muros de la infamia. Prisiones en Colombia y Latinoamérica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bedoya, J. (2001). *La cárcel en Colombia: ¿rehabilitación o reafirmación del delito?: La puerta al infierno*. Tesis para acceder al título de periodista. Bogotá: Universidad Central.

- Beguan, V. (coord.) (2006). *Nosotras, presas políticas*. Buenos Aires: Nuestra América.
- Centro de Estudios Colombianos (1985). *Los presos políticos en Colombia: la cárcel, una nueva trinchera*. Bogotá: Colección Casa Colombiana.
- Colombia (1991). *Constitución Política*. Bogotá: Escar. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991.html
- Colombia, Ley 65 de 1993, por la cual se expide el Código Penitenciario y Carcelario. *Diario Oficial* 40.999, 20 de agosto de 1993. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1993/ley_0065_1993.html
- Colombia, Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* 41.214, 8 de febrero de 1994. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1994/ley_0115_1994.html
- Colombia, Ley 599 de 2000, por la cual se expide el Código Penal. *Diario Oficial* 44.097, 24 de julio de 2000. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2000/ley_0599_2000.html
- Colombia, Ley 906 de 2004, por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal. *Diario Oficial* 45.658, 1 de septiembre de 2004. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2004/ley_0906_2004.html
- Consejo Nacional de Política Económica y Social, Conpes (1995). Documento Conpes 2797, política penitenciaria y carcelaria. Bogotá: Ministerio de Justicia, Ministerio de Hacienda y Crédito Público, 19 de julio de 1995. Disponible en: <http://biblioteca.dnp.gov.co/>
- Corporación Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (s.f.). *El Estado y la cárcel. Una bodega humana*. Disponible en: www.josealvearestrepo.org.com
- Corporación Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (2001). *¿Terrorismo o rebelión?: propuestas de regulación del conflicto armado*. Bogotá: Panamericana.
- Corporación Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo & Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos (2000). *La sin-razón: situación carcelaria de Colombia*. Bogotá: Rodríguez Quito.
- Estrada, J. (2002). *Mujeres de Oriente. Relatos desde la cárcel*. México: Colibrí.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, G. & Diker, G. (2005). *Educación, ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial. Disponible en: http://www.cpeneuquen.edu.ar/cedien/Concurso%20Inicial/Educacion_Frigerio.pdf
- Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos (s.f.). *Prevenir tortura. Informe analítico sobre situación carcelaria en Colombia 2004-2006*.
- Garland, D. (2007). *Crimen y castigo en la modernidad tardía*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1998). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura política en el nuevo milenio. En Francisco Imbernon (1998). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, 53-62. Barcelona: Graó. Disponible en: <http://www.publidisa.com/PREVIEW-LIBRO-9788478276684.pdf>
- Giroux, H. & McLaren, P (1998). *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2005). *Experiencia y alteridad en educación*. Clase 1. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pretextos.
- Lozano, C. (1997). Derecho internacional humanitario y conflicto armado en Colombia. *Revista Nova & Vetera*, 26, 20-26.
- Madrid-Malo, M. (1997). La exclusión de la pena para los hechos punibles cometidos en combate. *Revista Nova & Vetera*, 25, 11-19.
- Mantilla, E. (1998). *El proceso comunicativo en la cárcel Nacional Modelo de Bogotá: una visión de conjunto*. Tesis para acceder al título de comunicadora social. Bogotá: Universidad Central.
- Matthews, R. (2003). *Pagando tiempo. Una introducción a la sociología del encarcelamiento*. Barcelona: Bellaterra.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-90844_archivo.pdf
- Molina, F. (2008). *Estudio de una experiencia de educación popular en la reclusión de mujeres en Cali: sistematización del programa de apoyo y mejoramiento educativo del comité de solidaridad con los presos políticos, capítulo Valle*. Tesis para acceder al título de Magíster en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Negri, T. (1994) *El poder constituyente, ensayos sobre alternativas de modernidad*. Buenos Aires: Libertarias.
- Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2006). *Desde la prisión. Realidades de las cárceles en Colombia*. Bogotá: Grupo Op Gráficas.

- Disponible en: <http://www.hchr.org.co/publicaciones/libros/desde%20la%20prision/desde%20la%20prision%2020-09.pdf>
- Organización de Naciones Unidas, ONU (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor: 23 de marzo de 1976. Resolución de la Asamblea General 2200 A*. San Francisco, California. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm>
- Organización de Naciones Unidas, ONU (1984). *Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes, adoptada y abierta a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 39/46, de 10 de diciembre de 1984. Entrada en vigor: 26 de junio de 1987*. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cat.htm>
- Organización de Naciones Unidas, ONU (2002). *Protocolo facultativo a la Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes*. Disponible en: <http://www.cidh.oas.org/PRIVADAS/protocolofacultativo.htm>
- Organización de Naciones Unidas Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1994). *Educación básica en los establecimientos penitenciarios*. Viena: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/uie/online/prisp/prisp.pdf>
- Piquer, R. (2000). Conflictos en Colombia: derechos humanos y derecho internacional humanitario. *Revista Nova & Vetera*, 38, 78-83.
- Quintero, A. (1991). *Educación a distancia en un centro de reclusión de Bogotá*. Tesis para acceder al título licenciado en educación. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.
- Ramírez, H.; Díaz-Galvis, M. & Vélez-Gutiérrez L. M. (ed.) (2004). *Plan de Acción y Sistema de Oportunidades, PASO: una estrategia para el tratamiento penitenciario*. Bogotá: Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, INPEC.
- Restrepo, G.; Ortiz, J. G.; Parra, F. E. & Medina, L. C. (1998). *Saber y poder: socialización política y educativa en Colombia*, vol. 11. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES.
- Ruiz, M. (2007). El problema de 'sentido' en los centros de reclusión. *Revista Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 16 (2), 151-179. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18101614>
- Ruiz, M. (2008). Aspectos determinantes de la pedagogía de la resocialización. *Revista Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 20 (4), 259-272. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/181/18102010.pdf>
- Sarmiento, R. (1973). *La pena o el castigo, redención o rehabilitación del procesado*. Tesis para acceder al título de abogado. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 87-103.
- Uribe, M. & Trujillo, F. J. (1984). *Desde adentro*. Bogotá: Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos.
- Vásquez, M. (2000). *Escrito para no morir. Bitácora de una militancia*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Zaffaroni, E. R. (1994). *Estructuras judiciales*. Buenos Aires: Ediciones Argentinas, Ediar.

