

Sobre el significado de la pedagogía en contextos carcelarios y penitenciarios

**Por: Marcela Machuca Camelo
Jorge Orlando Blanco.**

Introducción

El presente documento, tiene por fin, dar cuenta de los modos en que se puede entender los conceptos de pedagogía, educación, enseñanza y didáctica al interior de los centros de reclusión del país. Para el desarrollo de éste objetivo, partimos del reconocimiento de dos complejidades. En primer lugar, dichos conceptos son el resultado de un largo desarrollo histórico en los que tiende a confundirse sus alcances y contenidos. En segundo lugar, la aplicación de estos a contextos marcados por todo lo opuesto a la construcción de una democracia estable y consolidada en nuestro país, como son los centros de reclusión supone una mayor complejidad. ¿Cómo pensar la educación en los centros de reclusión? ¿Cómo intervenir pedagógicamente hablando, desde una perspectiva democrática espacios marcados por la violencia, la exclusión y la marginalización, así como por la estigmatización?

Intentar dar respuestas a estas preguntas nos llevó a partir de la construcción de unas categorías útiles sobre los conceptos antes citados, pero esto no lo asumimos desde la abstracción, sino desde la referencia a la construcción de una sociedad democrática. Se piensa así en el problema pedagógico y educativo, desde una perspectiva crítica que no sólo busca dar cuenta de las condiciones en las que se producen los procesos educativos, sino que, a partir de estos se busca abrir posibilidades de transformación y profundización de la misma democracia, atacando las prácticas sociales.

Continuamos nuestra reflexión, preguntándonos por el sujeto particular al cual van dirigidos los procesos y proyectos educativos en los contextos carcelarios. Esto nos llevó a cuestionarnos por el significado histórico de la delincuencia, la criminalidad y el delito en particular. Así, tuvimos que recurrir a la bibliografía criminológica y sociológica que le ha apuntado a la construcción de dichas

categorías. Esto nos pareció fundamental, en la medida en que, cuando pensamos en el impulso de proyectos pedagógicos, estos no se generan desde abstracciones sobre un sujeto universal, sino que se busca situar, contextualizar la reflexión y las propuestas. Encontramos en la criminología crítica algunos conceptos que nos parecieron fundamentales para comprender mejor los conceptos con los cuales se vincula la educación cuando se trata de delincuentes o criminales. Conceptos como re-socialización, re-educación y re-inserción social, salieron a flote allí, y desde este lugar nos dimos a la tarea de averiguar cómo han sido conceptualizados dichos términos. Esto lo encontramos en la tercera parte de nuestro documento.

Continuamos nuestra reflexión indagando por los modos en que se ha investigado o intervenido pedagógicamente a los contextos carcelarios. Damos cuenta entonces de los resultados obtenidos, muy limitados, pero indicativos de la escasa reflexión pedagógica y educativa sobre un espacio tan importante dentro de nuestras sociedades. La cuarta parte contiene lo que puede ser considerado un estado del arte sobre educación y pedagogía en contextos carcelarios. Revisamos allí algunos textos referidos a España, Argentina, Venezuela y Colombia.

Finalmente, damos cuenta del marco normativo que regula o debería regular las prácticas re-socializadoras o re-educativas en los contextos carcelarios, para terminar con algunas conclusiones generales sobre nuestro tema central.

Metodológicamente hablando, aparte de afirmar que la perspectiva pedagógica de la que partimos es la pedagogía crítica, se dirigió a la construcción de un marco teórico sobre los conceptos antes enunciados y de un estado del arte sobre la educación en contextos penitenciarios. Para tal fin, se hizo uso de distintos referentes disciplinares y documentales que el lector podrá juzgar a continuación.

1. La pedagogía y la educación; la didáctica y los procesos de enseñanza/aprendizaje. Precisiones conceptuales desde una perspectiva democrática

En el lenguaje cotidiano, cuando se usa el concepto de educación, su significado frecuentemente se reduce a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los contextos escolares. Se asume de este modo, que aquel que no se educa o que no ha sido educado es porque su vida no atraviesa o no ha atravesado por la escuela o se considera que el que no estudia no es educado. Lo educativo así, se refiere a los procesos institucionales escolares. No obstante, cuando nos acercamos al lenguaje pedagógico, el concepto se amplía y su significado encierra todo el proceso vital de formación de la personalidad, la adquisición tanto de saberes y/o conocimientos como de valores, perspectivas de mundo, incorporación de hábitos y costumbres, así como normas y formas de percibir el mundo. De este modo, la educación es considerada como un proceso que sólo termina con la muerte y toda nuestra vida es asumida como un proceso educativo. Así, la educación podría ser asimilada al proceso de socialización de cada nuevo ser humano, lo que implica la incorporación por parte de éste, de lo que es socialmente aceptado o valorado como positivo. No hay sujetos sin educación, sino mal o bien educados dentro de cada sociedad específica, y en relación con ciertos valores, saberes, conocimientos y significados socialmente hegemónicos.

Alguien bien educado sería, desde el planteamiento anterior, aquel que ha incorporado adecuadamente los principios, valores, creencias, conocimientos, prácticas y normas que dentro de su propia sociedad son considerados como moralmente correctos y socialmente útiles o aceptables. La educación así entendida, pasa por el correcto funcionamiento de las instituciones sociales encargadas de la socialización (familia, escuela, Estado, fábricas, etc.) y de impedir la generación de conductas desviadas que puedan poner en peligro al sujeto y a los que lo rodean. Ahora bien, ¿qué es lo socialmente útil y moralmente correcto? ¿Quiénes establecen esto y con base en qué criterios o principios?

Dentro de una sociedad democrática, se supondría que lo moralmente correcto y socialmente útil o aceptable es el resultado de procesos de negociación social en los que cada uno de los sujetos que componen dicha sociedad ha participado planteando sus propias iniciativas en contextos de tolerancia y/o

respeto por la diferencia. A partir de la negociación entre las distintas posturas, resultaría lo socialmente útil, necesario, en términos de normas, leyes, prácticas sociales, tradiciones, costumbres o aceptable, en términos de instituciones, organización, valores, principios, funciones, etc.

No obstante, ¿Es esto así realmente? ¿Nuestras sociedades pueden ser consideradas democráticas en términos de participación efectiva de cada uno de los actores sociales en escenarios de igualdad? Dentro de un texto que se supone síntesis conceptual, nos desviaríamos demasiado intentando dar respuesta a estas preguntas. Baste por el momento considerar que esto que hemos planteado como elementos de una sociedad democrática, no pueden ser considerados más que como principios ideales por construir, más que como hechos dados (concibiendo una democracia que vaya más allá de un conjunto de procedimientos que aseguran sólo formalmente la participación de todos en la construcción de lo colectivo mediante el mecanismo de las elecciones, espacio restringido de una democracia representativa)¹.

En ésta dirección si estos principios son los que deberían orientar la construcción de lo colectivo, cabe plantear que lo idealmente correcto sería la constitución de unos mecanismos y procedimientos, así como la construcción de unos escenarios que permitieran la realización de los mismos, que posibilitaran la deliberación abierta e igualitaria (dentro de la diversidad de actores sociales, espacios y procesos de socialización que componen cada sociedad) de lo que sería deseable o indeseable. Una buena educación o, para ponerlo en términos menos maniqueos y más generales, una educación democrática sería aquella en la que se tienen en cuenta las diferencias culturales, sociales y políticas, los procesos de desarrollo psicológico y emocional de la personalidad de cada sujeto,

¹ Sobre una crítica a los niveles de democracia en las sociedades occidentales contemporáneas, puede verse: CASTORIADIS, 2002:145-182. En este documento, particularmente en su capítulo titulado *¿Qué democracia?* (Págs. 145-182), el autor cuestiona radicalmente la existencia de una democracia real, entendida como un régimen de autoinstitución explícita y lúcida de las instituciones deseables, dentro de las sociedades capitalistas, en la medida en que las dinámicas de lo **que** él llama el seudo-mercado, imposibilitan la realización de prácticas de deliberación abierta y en condiciones de igualdad sobre lo deseable y lo indeseable por parte de la totalidad de los individuos que componen cada sociedad particular.

sus propias aspiraciones y deseos, etc., para la construcción de lo colectivo y general, respetando a la vez lo particular.

En este sentido, encontraríamos dos lugares para la pedagogía que dependen así mismo de dos formas de concebir lo social. Por un lado, si se concibe a la sociedad como algo determinado por procesos históricos, económicos o sociales, completamente articulado y organizado; es decir como un conjunto de instituciones, normas, valores y/o creencias, inmodificables o regulada por normas o leyes de desarrollo, como supone el más ramplón positivismo o determinismo histórico, la labor educativa, que compete directamente a la labor pedagógica, estaría dirigida a amoldar los comportamientos individuales a los mandatos sociales y a prevenir (más bien reprimir) formas de desviación de las conductas que se consideren peligrosas para la continuidad del sistema social; a la construcción de un sujeto que se adaptara a la vida social sin resistencia (o minimizando la misma), un sujeto disciplinado en términos de Foucault, productivo y sumiso (FOUCALULT, Michel: 1998; 142)². Por otro lado, si se concibe a la sociedad como un proceso siempre inacabado de articulación de la diferencia, de reconocimiento de lo plural y diverso y de búsqueda de consensos entre lo múltiple y contradictorio (idea cercana a lo que Chantal Mouffe considera como democracia radical)³ sin un principio rector inmodificable, sin ninguna ley determinante de su propio desarrollo, la labor pedagógica estaría orientada hacia el desarrollo de procesos de construcción de sujetos a la vez críticos y autónomos, capaces de canalizar sus propios deseos, perspectivas de mundo y proyectos, respetando los de los demás y buscando articulaciones con aquellos, en la búsqueda del debate y el consenso.

Frente a la primera perspectiva, podría cuestionarse lo siguiente: ¿puede concebirse un proceso completo de socialización/educación en el que se impida,

² La disciplina, para Foucault, *...fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos 'dóciles'. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia).*

³ Idea que puede ser considerada cercana a la noción de *democracia radial*. Ver al respecto: MOUFFE, 1994: 13-24.

definitivamente, la existencia de conductas desviadas o peligrosas? ¿Puede alguna sociedad, impedir la transgresión de sus normas más aceptadas o, de otro modo, sería esto siempre deseable? De realizarse una socialización total ¿No estaríamos impidiendo la construcción de seres humanos autónomos y, más bien, produciendo entes autómatas adaptados mecánicamente a los mandatos sociales? ¿Unos sujetos totalmente socializados podrían crear algo, generar cambio alguno en el funcionamiento y desarrollo de la sociedad? ¿Existe alguna alternativa que no vea la transgresión como algo intrínsecamente negativo y más bien, vea en cada forma de alteración de las normas unas potencialidades para cambios socialmente necesarios, o al menos como índices o indicadores de conflictividades o contradicciones sociales no resueltas, que requieren tratamiento social, en la búsqueda de trámites eficientes?

La pedagogía y particularmente lo que se ha denominado como la pedagogía crítica (más vinculada a la segunda perspectiva antes señalada que a la primera), como campo de saber delimitado, ha intentado responder a estos cuestionamientos. Precisamente, al considerar a la educación como un proceso permanente e inacabado, se ha cuestionado por el tipo de sujeto deseable para una sociedad deseable y, para nuestro caso, un sujeto a la vez creativo y autónomo, pero respetuoso de las diferencias y de las normas mínimas de convivencia que aseguren si no la armonía social total, al menos unos escenarios de estabilidad moral y de convivencia pacífica y democrática.

No obstante, esta no es la única forma de concebir al sujeto y a la labor pedagógica. Tradicionalmente, se parte del reconocimiento de una sociedad que se encuentra estructurada ya, desde lo que es útil y moralmente correcto y a partir de allí, se juzgan los comportamientos, capacidades y prácticas de los sujetos. Desde éste lugar, aquellos sujetos que rompen con las normas sociales y que no se adaptan “adecuadamente” a lo socialmente imperante o son excluidos o castigados con el fin de romper con lo desviado o de prevenirlo en aquellos susceptibles de transgredir las normas por sus condiciones sociales, económicas o sus características culturales. Desde esta perspectiva, los estudiosos del

desarrollo de la educación y la pedagogía, plantean cómo una concepción tal de la sociedad supone la existencia de leyes que regulan o rigen el comportamiento humano y el desarrollo de las sociedades. Al partir de esta premisa se considera fundamental, para el pedagogo, el conocimiento de las leyes que rigen la construcción de los sujetos a fin de aplicar los correctivos o impulsar los proyectos necesarios para mantener la estabilidad del orden social, político, económico, jurídico, económico y cultural. Sobre ésta postura, se ha planteado cómo:

... Así como el médico ha de tener en cuenta las leyes de la biología, la química y la filosofía, el educador, se argumentaba, ha de tener en cuenta el marco de las leyes psicológicas y sociológicas que actúa en las situaciones educativas. Y al igual que el médico que diagnostica y cura una enfermedad basándose en su conocimiento de las leyes científicas que rigen el funcionamiento del cuerpo humano, el conocedor de la teoría de la educación también ha de ser capaz de reconocer, diagnosticar y tratar los problemas de la educación, mediante el dominio de las leyes científicas que rigen el desarrollo humano y social (CARR Y KEMMIS, 1988: 75-76).

Una concepción tal de la sociedad, supone el reconocimiento de esta, como un sistema regido por leyes. La intervención en la misma, aparte de asegurar la reproducción de este sistema, buscaría la perfectibilidad de los sujetos que la componen en los momentos en que afectan el orden social como orden reglado y estático. Positivismo, estructural funcionalismo, y en general la ciencia moderna de los siglos XIX y principios del XX estarían dentro de dicha concepción de la sociedad y de la pedagogía.

Ahora bien, como hemos dicho, esta no es la única mirada de la sociedad y de la pedagogía. Otras perspectivas hacen énfasis en los procesos conflictivos y dinámicos del desarrollo de las sociedades. La sociología de la acción, algunas versiones del marxismo (particularmente aquellas que se alejan de la ortodoxia marxista de fines del siglo XIX y principios del siglo XX⁴), la fenomenología en sus distintas manifestaciones disciplinares y el post-estructuralismo, dan cuenta de las

⁴ Ver al respecto, por ejemplo los desarrollos teóricos impulsados al interior de la filosofía política de Chantal Mouffe y Ernesto Laclau. MOUFFE, y LACLAU, 2006.

formas en que se han construido las distintas perspectivas de las sociedades occidentales y desenmascaran la complejidad de las mismas y sobre todo sus dinámicas de producción, transformación y auto-alteración.

En Términos generales, puede decirse entonces cómo la pedagogía, está principalmente orientada a la educación, a la formación de sujetos deseables, para una sociedad deseable, de acuerdo a la mirada particular que se tenga de ella. Podríamos decir, usando una analogía, que la pedagogía es a la formación de los sujetos, lo que la política es a la formación/proyección de la sociedad. Tienen las dos un componente teórico y otro práctico.

Desde éste lugar, el saber pedagógico se ha dirigido a la investigación y la intervención social en diversos campos de formación. Se preocupa tanto de los procesos de constitución de la personalidad, como de los de enseñanza/aprendizaje de normas y saberes; saberes no sólo académicos o científicos, sino también de técnicas y prácticas sociales. En palabras de Ricardo Lucio A.

Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación (sobre sus 'cómo' sus 'por qué', sus 'hacia dondes'). El desarrollo moderno de la pedagogía significa adicionalmente la sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo. Por lo tanto, la pedagogía, como saber teórico-práctico, explícito sobre la educación, está condicionada por la visión amplia o estrecha (...) que se tenga de educación y, a su vez, por la noción que se tenga del hombre, como ser que crece en sociedad (LUCIO, 1996:42).

Con lo anterior se plantea una clara diferenciación entre lo que es educación y lo que es enseñanza. Está última, desde una perspectiva un tanto general, podría ser considerada como el proceso de construcción/transmisión de saberes y conocimientos, en el que un agente "muestra" algo que es considerado útil tanto para la sociedad como para cada individuo. Así, los procesos de enseñanza serían sub-procesos, dentro del macro proceso educativo⁵. Alguien aprende o incorpora

⁵ El autor referenciado en la nota anterior, en la búsqueda de diferenciar los conceptos de pedagogía y enseñanza, considera, que: *La aparición de la enseñanza como un proceso sistemático e institucional supone una especialización creciente de las funciones en la sociedad, mediante la cual no sólo se condensa el*

lo que considera útil para sí mismo dentro de un contexto social determinado. De ése modo, el aprendizaje puede ser entendido también como un proceso, pero esta vez de incorporación de saberes, conocimientos, prácticas y normas; la adquisición de competencias, destrezas y/o habilidades para desarrollar tareas específicas en contextos específicos que en el mundo moderno tiende a ser institucionalizado y racionalizado por distintas disciplinas sociales, humanistas y físico/ naturales.

Una rama de la pedagogía que ha desarrollado técnicas, procedimientos y en general conocimientos sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje es la didáctica. Esta podría ser definida con un saber teórico/tecnológico que se orienta en dos direcciones. Por un lado investiga las formas de construcción de saberes o conocimientos específicos; esto es, busca comprender los procesos de construcción del pensamiento científico en sus distintas áreas y por el otro, se cuestiona por los procesos cognitivos de los sujetos individualmente considerados aunque contextualmente ubicados, buscando articular las formas esquematizadas de construcción de saber en las distintas áreas del saber (ciencias naturales y ciencias humanas⁶), con los procesos cognitivos de cada sujeto. Busca esta “rama” de la pedagogía, tanto la promoción de aprendizajes subjetivamente útiles, como el desarrollo de la creatividad, la crítica, la problematización, interpretación y análisis en áreas específicas del saber. En síntesis, busca el desarrollo de procesos de enseñanza/aprendizaje socialmente útiles y eficientes, como subjetivamente relevantes y productivos. Claro, hay que aclarar que, así como en el caso de la pedagogía, no hay una sola mirada de la didáctica. Otra postura planteará, ceñida a concepciones tradicionales o conservadoras que la labor del que enseña es transmitir los conocimientos producidos por los expertos, emulando las prácticas científicas no en la búsqueda de construir capacidad de

quehacer educativo en unos tiempos y espacios determinados (aparición del fenómeno ‘escuela’, sino que también, al interior de éstos, se sistematiza y organiza el acto instruccional (aparición del fenómeno ‘sesión de clase’). Ibid. Pág. 43.

⁶ Para una reflexión sistemática sobre el campo específico de la didáctica de las ciencias sociales puede verse: R.W. De CAMILLONI, 1999: 25-41.

interpretación, crítica y reflexión, sino con el fin de reproducir los saberes expertos, de acuerdo a los niveles de desarrollo intelectual del educando.

Ahora bien, no todo lo que es considerado significativo por un individuo particular, es necesariamente bueno o correcto para la sociedad. Esto en la medida en que los aprendizajes se generan en contextos sociales específicos y estos contextos no necesariamente contribuye a una mayor o mejor convivencia social o a una más sólida o profunda democracia, ni a un conocimiento más profundo, sistemático y crítico del mundo. A robar también se enseña y se aprende, implica también técnicas y procedimientos muchas veces muy sofisticados y el robo no es considerado socialmente aceptable, aunque sea individualmente considerado como necesario o útil⁷.

Desde el punto de vista pedagógico como didáctico, para la construcción de una sociedad democrática, se buscaría el desarrollo de procesos integrales y complejos en los que los sujetos puedan desarrollar sus potencialidades cognitivas, emotivo/afectivas, así como sus intereses y deseos, desde el punto de vista cultural, social, económico y psicológico.

Frente a esto, todas las sociedades han desarrollado procedimientos de formación, educación y enseñanza/aprendizaje, destinadas a la reproducción o construcción de una sociedad y unos sujetos considerados deseables. En el caso de nuestras sociedades, estas han diseñado mecanismos institucionales sistemáticos destinados a estos procesos: las escuelas. Con esto se muestra un diferenciación entre lo que podríamos denominar proceso “espontáneos de educación y enseñanza aprendizaje, frente a aquellos procesos racionalizados y sistemáticos. Los primeros se desarrollarían en la vida cotidiana mientras que los segundos se desarrollarían dentro de sistemas expertos como la escuela.

No obstante lo anterior, esto no ha significado la inclusión de todos los sujetos dentro de estos escenarios institucionales y para nuestras sociedades

⁷ Sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza del prácticas delincuenciales ya la criminología interaccionista, plantea algunas de estas reflexiones. Ver al respecto. BARATA, 2004: 65-75.

específicamente, la mayor parte de los individuos han sido excluidos y sus procesos educativos y de enseñanza/aprendizaje se desarrollan en contextos en los que la supervivencia se pone por encima de lo que socialmente pueda ser considerado moralmente correcto y socialmente útil o aceptable. La desigualdad, la pobreza, la exclusión, las distintas formas de violencia, se constituyen entonces en obstáculos para el desarrollo de formas pacíficas o armónicas de vida social.

La pedagogía y particularmente lo que hemos denominado como pedagogía crítica, de éste modo parte de reconocer los contextos específicos en los que los sujetos se desarrollan como seres humanos y no de la abstracción de una sociedad armónica (o al menos tendiente de modo espontáneo a la armonía) donde todos tienen las mismas posibilidades y oportunidades⁸. Del mismo modo concibe a cada sujeto como un actor social condicionado por esos contextos y no de la abstracción de un sujeto universal, por naturaleza dotado de lo moralmente correcto y de las competencias sociales útiles para su propio desarrollo y el de su sociedad.

Ahora bien, desde otra perspectiva, la pedagogía es leída como la imposición arbitraria de principios a su vez arbitrarios. La sociedad lleva a cabo un proceso de inserción de cada nuevo sujeto dentro de las normas realmente existentes materializadas en prácticas sociales concretas, que pueden o no acercarse a lo idealmente necesario en términos democráticos y de autonomía o expuesto en la formalidad de los modelos y los sistemas de enseñanza. Desde aquí, se ha cuestionado la existencia de una sociedad democrática como punto de partida para juzgar lo correcto y lo incorrecto dentro de un contexto social específico. Esto es, una sociedad, (formalmente hablando) puede ser concebida como democrática, pero sus prácticas sociales reales lejos están de serlo en su sentido más radical.

⁸ Las referencias a la pedagogía crítica utilizadas para la construcción del presente documento, siguen fundamentalmente los planteamientos de Paulo Freire. Al respecto ver. FREIRE, 1997.

La educación, las prácticas y saberes pedagógicos en la dirección planteada, se consideran como el resultado de procesos que, aunque sean el resultado de una reflexión sistemática y de unas prácticas planificadas de acuerdo a fines, esto es como el resultado de procesos de racionalización de la educación y la enseñanza, están sujetos a las dinámicas concretas de las prácticas sociales⁹. Unas prácticas sociales que lejos están de poderse racionalizar por completo, en la medida en que los sujetos son considerados también como constituidos por *hábitus*. Concepto este, cuya significación es la de ser un sistema de categorías de *acción, pensamiento y percepción*, que se incorporan a partir de la imitación y la repetición de poses, modos de hablar, de pensar y de actuar, impensadamente¹⁰.

Así, tendríamos por un lado unos planteamientos formales de la educación, investigados y reflexionados y propuestos por el saber pedagógico, pero por el otro, unos sistemas pedagógicos y de enseñanza, impensados a partir de los cuales, se forman efectivamente los sujetos, de acuerdo a las particularidades de cada contexto de formación. Estos sistemas se edificarían a partir de la constitución de Acciones Pedagógicas, destinadas a imponer arbitrariamente, arbitrariedades culturales impulsadas desde las clases dominantes o dominadas. Acciones pedagógicas llevadas a cabo por Autoridades pedagógicas, que realizan un Trabajo pedagógico, dentro de los Sistemas de enseñanza concretos. En Síntesis, la acción pedagógica, es vista, desde este lugar como *violencia simbólica, en tanto que imposición por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural* (ibid, 18).

Ahora bien, más allá de considerar a la pedagogía como un conjunto de dispositivos, estrategias, argumentos y prácticas, sea para la construcción de sujetos autónomos o para la reproducción de sistemas sociales y de enseñanza que lejos están de posibilitar dicho fin o cuyo fin es la construcción de sujetos

⁹ Aquí se evidencia una clara distinción entre lo que podría ser considerado como una filosofía de la educación, dirigida a la reflexión sobre los modos y procesos pedagógicos, conducentes a la construcción de un tipo de sociedad ideal y de sujeto y una teoría de la educación, vinculada con el pensamiento sociológico, dirigida a la comprensión de los procesos y prácticas pedagógicas “tal y como estas se producen” dentro de un contexto social específico. Al respecto ver: QUINTANA CABANAS, 1988.

¹⁰ Sobre esta perspectiva ver: BOURDIEU y PASSERON, 2001: 15-85.

heterónomos, lo cierto es que a partir de la lógica, la perspectiva de mundo desde la que se impulsen las prácticas y reflexiones pedagógicas, didácticas y, en general, educativas, se constituyen modelos de formación y educación. Aquí, se puede plantear un interrogante que nos guiará el desarrollo de la reflexión que se propone en el presente documento: ¿Si, desde la perspectiva general que hemos planteado, con el fin de aclarar los conceptos centrales que deben guiar la reflexión pedagógica y educativa desde una perspectiva democrática, se evidencia ya la complejidad de lo educativo para la sociedad en general, cómo pensar la pedagogía y la educación en los contextos carcelarios que es el objeto de estudio central que nos proponemos?

A partir de esta pregunta, es necesario entonces no reflexionar sobre un sujeto en abstracto, sino sobre aquel que es considerado jurídica o políticamente como un criminal o delincuente. Esto en la medida en que, desde este lugar, se ha afirmado no la necesidad educar, sino la de reeducar y/o re-socializar y, desde aquí, se busca la reinserción social de un sujeto que se ha apartado de lo legal y jurídicamente aceptable o permitido. En tal dirección, a continuación haremos un pequeño recorrido por las ideas que desde la criminología, principalmente se han constituido en los marcos de referencia a partir de los cuales se piensa al criminal o al delincuente, para poder pensar las ideas de re-educación, re-socialización o re-inserción social.

2. La pedagogía y la educación en contextos carcelarios.

Antes de entrar de lleno en el problema de las definiciones, en el problema de la construcción de las categorías, es necesario que se tenga claro, que así como el problema de la pedagogía, desde una perspectiva general de la sociedad y de lo educativo, el problema de la re-educación, la re-socialización y la re-inserción social, debe asumirse teniendo en cuenta que estos procesos parten de una lógica o una mirada también general de entender la sociedad y su complejidad. En ésta dirección, una sociedad puede ser considerada democrática o autoritaria, plural u homogénea, uniforme o diversa y lo que allí entra en el centro del debate es el

problema de los sujetos concretos a los que van dirigidos los procesos y proyectos educativos. En el caso de los criminales o delincuentes o, en general de aquellos que desde el derecho penal son considerados desviados o actores de una conducta punible, es necesario aclarar qué se entiende por tales conceptos para poder pensar una pedagogía adecuada a su condición.

En esta dirección, lo primero que habría que cuestionar es el conjunto de conceptos que vienen a la mente cuando hablamos de los contextos carcelarios: delito, delincuente, criminalidad, delincuencia, principalmente. ¿Cómo pueden ser definidos estos conceptos?. ¿Desde qué ópticas o perspectivas de mundo?. ¿Con qué fines se han definido de las maneras en que se ha hecho? Estos cuestionamientos son los que guían la reflexión que se presenta a continuación, no sin antes precisar que, por tratarse de un documento que se refiere exclusivamente a la perspectiva pedagógica o educativa, lo que aquí se presenta no es más que un conjunto de enunciados destinados a delimitar el marco de acción dentro del cual se debe pensar la educación, dejando abierta la discusión sobre la perspectiva propiamente criminológica a los profesionales del área, miembros del equipo de investigación conformado por la Universidad Nacional dentro del presente proyecto.

2.1. Del delito y del delincuente ¿cómo se entiende cada concepto y desde qué perspectiva? Perspectivas teóricas disciplinares sobre el delincuente y la criminalidad.

Una vez planteado lo anterior, lo primero que hay que considerar es que los conceptos antes planteados pueden ser definidos no sólo desde distintas perspectivas disciplinares (criminología, sociología y derecho penal, principalmente) sino que los mismos tienen una historicidad que ha afectado dichas perspectivas.

En ésta dirección, puede plantearse en primer lugar que un delincuente es aquel sujeto cuya(s) conducta(s) ha(n) violado una o más normas legales vigentes dentro de un espacio y un tiempo definido; un sujeto cuyo comportamiento puede

ser considerado desviado de los parámetros permitidos o establecidos dentro de la sociedad a la cual pertenece. Toda sociedad en esta dirección encierra dentro de sí misma, debido a su propia dinámica, la posibilidad de que uno o más actores sociales (individuales o colectivos) lleven a cabo comportamientos que la sociedad a la que pertenece juzga como improcedente o perjudicial para su propia estabilidad, mantenimiento o reproducción de acuerdo a los fines, las normas, principios y valores que ha establecido para sí misma como aceptables o necesarios.

Desde una perspectiva general entonces, puede decirse que el fenómeno de la delincuencia o criminalidad (aunque no el concepto) es un universal. No obstante, los modos en que son tratados dichos fenómenos no son tratados de la misma manera por todas las sociedades. Es en las sociedades occidentales modernas y luego el resto de sociedades modernizadas, donde los fenómenos de la desviación de los comportamientos ha dado pie a un tratamiento que tiende a universalizarse y que se vincula con un trato particular: el encierro de los delincuentes; y a unas prácticas y procedimientos especiales para su tratamiento: la vigilancia permanente, los procesos de disciplinarización para prevenir conductas desviadas o para minimizar sus impactos, cuando no para asegurar su propia reproducción y la de contextos marcados por la exclusión, la marginalización y criminalización de ciertos sectores de la sociedad más que otros.

En las sociedades capitalistas modernas, dicho fenómeno se ha desarrollado a partir de transformaciones profundas dentro de las relaciones sociales de producción que han tendido hacia la constitución del capitalismo como modo de producción hegemónico y dominante a nivel mundial.

Ahora bien, habría que precisar que, como se dice atrás dicho fenómeno no se lee de la misma manera por parte de las distintas disciplinas que se han encargado de tratarlo. Así, desde la sociología, la delincuencia puede ser considerada como una conducta desviada, que atenta contra la estabilidad social que encierra al delincuente. Un conjunto de teorías se ha desarrollado alrededor

del problema de la desviación. Durkheim (1982), Talcot Parsons (1968), Robert Merton(1964), Dahrendorf (1962, 1966), entre otros han buscado explicar desde la sociología, este tipo de comportamientos desde una perspectiva que asume a la sociedad en general, como un conjunto delimitado de normas sociales que tienden a su propia conservación y que permiten la socialización efectiva aunque no carente de conflictos de los sujetos que componen cada sociedad. El delito, desde estas perspectivas que no carecen de diferencias, lejos de ser considerado como una anomalía dentro de cada sociedad se considera connatural a la existencia social misma, por lo que lo que allí se describe, analiza e interpreta es sus manifestaciones y las formas en que cada sociedad busca la prevención, la represión o la sanción de las conductas desviadas (ver. Barata, 2004: 56-65 y 123-126).

Desde otra perspectiva, puede verse cómo el derecho penal define el delito desde una perspectiva restringida al conjunto de normas que debe aplicar; esto es desde una concepción del derecho positivo que debe conocer para aplicar las sanciones adecuadas a los casos específicos que trata. La criminología, por su parte se encarga de dar cuenta de las condiciones que producen la criminalidad y desde éste lugar, lleva a cabo estudios empíricos a fin de producir teorías o conocimientos generales y específicos sobre el fenómeno que estudia. Para la primera perspectiva, al tratar los delitos, el penalista lo hace desde la norma, el criminólogo desde el estudio, interpretación y análisis de los contextos de producción de la criminalidad. Estos dos momentos son tenidos en cuenta por la jurisprudencia que debe comprender tanto las prácticas delictivas y su evolución y dinámicas como los marcos normativos que la misma produce.

Para precisar un poco, puede decirse que el delito es un hecho punible que ha sido definido por el derecho penal y la jurisprudencia, cometido por uno o más delincuentes, que son sus actores. Desde la norma se define el hecho y desde la práctica se define al actor. Esto es propio de una sociedad normativa. El derecho de ahí es normativo, la criminología puede ir más allá y ahí se constituyen serios y profundos debates sobre las dinámicas de la criminalidad. El delito es el objeto del

derecho penal aunque también de la jurisprudencia, la delincuencia y la criminalidad es el objeto de la criminología y ahí las distintas perspectivas. Pero está el problema de la génesis del delito, la delincuencia y la criminalidad en las sociedades occidentales.

En esta dirección, puede verse cómo, desde una perspectiva genealógica que le apunta a la deconstrucción de la idea de delito, delincuente y a la comprensión de la génesis (no entendida como origen, sino como momento de emergencia de un sistema punitivo nuevo) de las prisiones, Michel Foucault (1998) interpreta dicho proceso. Así, considera Foucault, las prisiones o el sistema punitivo asociado a éste hace parte de un conjunto de discursos y prácticas punitivas que emergen en el desarrollo de la sociedad capitalista en la época clásica, particularmente a partir del siglo XVIII. Este conjunto de discursos y prácticas tiene como particularidad ir remplazando unas prácticas de juicio y castigo caracterizadas por el maltrato público del cuerpo de los condenados: el suplicio. Foucault describe este proceso como la emergencia de una sociedad disciplinaria, caracterizada por ser la búsqueda de la normatización¹¹ de las prácticas sociales que tendrá como soporte el desarrollo de marcos jurídicos y un conjunto de instituciones sociales que él denomina como dispositivos disciplinarios.

De éste modo, al comenzar la época clásica, muestra Foucault, el delito comienza considerarse ante todo, como un crimen contra la sociedad; por tanto, el delincuente, debe trabajar, para la sociedad que ha ofendido; los trabajos públicos, son el mecanismo empleado para extirpar la culpa y resarcir a la sociedad por los crímenes cometidos contra ella. Al trabajar en la “calle”, el condenado paga dos

¹¹ En el desarrollo teórico de Michel Foucault, es necesario diferenciar este conjunto de dispositivos disciplinarios y su desarrollo de otro proceso diferenciado pero paralelo o incluso convergente que es el surgimiento, al finalizar la época clásica, de los dispositivos de seguridad. Estos últimos no parten de la normatización de las prácticas sociales, sino, de la mano del desarrollo de la economía política clásica, a partir de los fisiócratas, de procesos de normalización, entendidos como el resultado del desarrollo de las mismas disciplinas científicas modernas, que naturalizan las relaciones sociales y con esto buscan la comprensión de las leyes que rigen la vida natural y social. Al respecto ver. FOUCAULT, 2006.

veces, sirve a la sociedad que ha ofendido, y además, sirve de ejemplo, de las consecuencias que trae la comisión de delitos.

Dentro de este contexto, plantea Foucault, es la ley y el imperio de ésta, lo que debe grabarse en la memoria de la gente. No ya un príncipe y su poder, sino un orden racional materializado en los dispositivos jurídicos y las instituciones que a partir de estos se van a desarrollar. Así, a todos los criminales, se les nombrará ahora también con el delito que han cometido, impulsando procesos de educación que permitan que los delincuentes sepan y reflexiones sobre el delito que ha cometido y la lógica de la pena que se la ha impuesto. Con esto, al convertirse al castigado, en un ejemplo negativo que se visibiliza ante la sociedad, lo que se genera es un conjunto de **signos-obstáculos** que buscan generar que a nadie se le pase por la cabeza el cometer un delito; que recuerde a aquel que vio, y la vergüenza que despertó; que el público siente la humillación de que puede ser objeto, si alguno de ellos llega a cometer algún delito.

Que ya no se piense en los grandes malhechores como héroes, plantea el autor, como aparentemente sucedía en los tiempos del suplicio, sino vea a estos como parias; que la humillación a que son sometidos, sirva de ejemplo negativo. Además, que todo quede claro: *Para cada delito, su ley; para cada criminal, su pena. Pena visible, pena habladora que lo dice todo, que explica, que justifica, convence: carteles, letreros, anuncios, avisos, símbolos, textos leídos o impresos, todo esto repite infatigablemente el Código*". (Foucault; 1998, Pág. 117)

Durante este proceso, todo delito comienza a conducir a la cárcel, para hacer trabajar a los delincuentes, para que esperen mientras se dicta su sentencia, para que trabajen y abandonen el ocio; para que se curen, para reinsertarlos, después, a la sociedad, para todo el encierro. La identidad entre penas y delitos que se manifestaba en los siglos anteriores, queda rota por la cárcel que uniformiza para todos los delitos, la pena del encierro. ¿Que pasó, por qué? Se pregunta Foucault ¿porque era más económico?. No responde, lo que pasa es que la prisión cambia de estatuto jurídico. Entonces, la prisión pasa de ser pena, a ser garantía de aplicabilidad e la ley y de los castigos; el cuerpo del condenado es prenda que

debe dejar mientras ese “soluciona” su caso. Además, empieza a ser utilizada y representada como una clínica en la que los delincuentes van a ser lavados todos sus males; los males de su alma, van a ser borrados, de poderse, para atraerlos al bien.

En un contexto marcado por el impulso de la producción y la productividad, características propias del sistema capitalista, el ocio comienza a considerarse, el generador de todas las formas de delincuencia. Entonces se propone un tipo de encierro productivo o re-educativo que busca limpiar a los cuerpos de los condenados del mal del ocio. Mediante el trabajo, plantea el autor, se buscará curar dicho mal. Una pedagogía del trabajo se desarrolla en este proceso:

Esta pedagogía tan útil reconstituirá en el individuo perezoso la afición por al trabajo, lo obligará a colocarse en un sistema de intereses en el que el trabajo será más ventajoso que la pereza, y formará en torno suyo una pequeña sociedad reducida, simplificada y coercitiva en la que aparecerá claramente la máxima: quien quiera vivir debe trabajar. Obligación del trabajo, pero también retribución que permita al preso mejorar su suerte durante el periodo de detención y después de él. (Foucault, 1998: Pág. 126).

A partir de esta concepción del crimen y el castigo, se piensa en penas que permitan la extirpación, la limpieza de los condenados; la eliminación del ocio, padre de todos los delitos. Haciéndolos trabajar, aislados, se curarían todos sus males; se convertirían, por tanto, en hombres útiles, al aprender un oficio. Se les aísla, para que reflexionen sobre sus culpas Así, *...El encarcelamiento, con fines de transformación del alma y de la conducta, hace su entrada en el sistema de leyes civiles. El preámbulo de la ley, redactado por Blackstone y Howard, describe la prisión individual en su triple función de ejemplo temible, de instrumento de conversión y de condición para un aprendizaje...”. (Ibid. Pág. 127).*

El encierro, el encarcelamiento busca, según Foucault, Control del tiempo y del espacio de los presos, como base de un orden clínico; que nadie se quede ocioso, para pensar en la fuga; que no estén sin oficio y que siempre sientan la mirada vigilante. Esto se aplicará paralelamente, no sólo en las cárceles, sino en las fábricas, en los colegios y en las clínicas. Un control cada vez más sofisticado

y eficaz; que todos vayan haciendo parte de él, que nadie esté por fuera del control, que todos se conviertan en gendarmes, en vigilantes del orden. De éste modo, la cárcel acaba con los suplicios; la ejecución de las penas deja de ser públicas, si bien no los delitos ni el castigo o el juicio.

No obstante, la mayoría de las observaciones de Foucault, no dejan de contener una perspectiva mecanicista. Desde su mirada todos son autómatas que cumplen funciones específicas y al pie de la letra. Nada se escapa al control. En ésta dirección no basta la teoría, para dar cuenta de la realidad. Ni presos ni vigilantes son “ángeles”, que se comportan de acuerdo a lo establecido. La corrupción, las evasiones, quedan por fuera. No todo es tan mecánico. El totalitarismo es, al parecer sólo mecánico. Hay que, sin embargo, revisar a los psicoanalistas, a Erich Fromm (1988), para ver cómo se explica la interiorización efectiva de esta clase de ordenes totalitarios que describe Foucault.

Ahora bien, la cárcel no solo encierra, sino que rápidamente impulsa procesos de Clasificación de los presos de acuerdo a los tipos de delitos cometidos y a su gravedad. Estos procesos dirigen la mirada hacia el futuro y mediante los mismos esperan prevenir, más que extirpar el delito en el mismo delincuente. Esperan que con el ejemplo, se eduque no sólo al delincuente sino la sociedad en su conjunto. Persiguen la corrección del individuo delincuente, que no vuelva a delinquir y que no se convierta en modelo para otros.

En ésta dirección, la función de las cárceles le apunta a dos objetivos, plantea Foucault: Las representaciones sociales sobre el delito y el delincuente, pero se busca atacarlas a través de los cuerpos, pues es sobre los cuerpos sobre los que se ejecutan las penas. Todas las restricciones, todos los controles, recaen sobre el cuerpo, y, a través de él, se piensa llegar a las representaciones. Pero, lo que se busca es, en fin, crear, educar hombres sometidos, obedientes y disciplinados que no atenten contra el orden social; no buscan la construcción de sujetos de derecho, sino la fabricación, y esto en todo el sentido de la palabra, de autómatas.

Además, es necesario tener en cuenta, con mayor profundidad, el orden social sobre el cual, o en el cual, estos mecanismos de control se aplican. El poder del Estado durante este periodo apenas está desarrollándose lo que limita hasta cierto punto las aseveraciones de Foucault. Aunque esto se da dentro del contexto del desarrollo y sofisticación del Estado absolutista, las sociedades occidentales no viven dentro de regímenes totalitarios que se desarrollaran con intensidad en el siglo XX; regímenes muy profundamente interpretados y descritos por el novelista George Orwell en su famosa novela 1984. (1988), no es absoluto. Hay que tener en cuenta, los grados de legitimidad que los aparatos de control pueden alcanzar, y este es variable, de sociedad a sociedad y de tiempo en tiempo. Pero, dice Foucault, para complementar lo dicho: *En fin, el proyecto de institución carcelaria que se elabora, el castigo es una técnica de coerción de los individuos, pone en acción procedimientos de sometimiento del cuerpo -no signos-, con los rastros que deja, en forma de hábitos, en el comportamiento, y supone la instalación de un poder específico de gestión de la pena...".* (Foucault, 1998: Pág. 136).

Los principios que rigen a esta institución, son grosso modo, los mismos principios que rigen a todo el sistema productivo que se está desarrollando con intensidad; un sistema en el que la producción de mercancías va a considerarse el fundamento y fin de toda sociedad. El delincuente en la prisión es considerado de este modo, considera el autor, como una mercancía defectuosa, en cuyo proceso de formación-fabricación, algo quedó mal y hay que repararla. De esta manera, la gravedad de los delitos cometidos por el infractor son considerados como la base sobre la cual se ejecutan las penas y éstas son entendidas como un proceso de refacción. Este durará más o menos de acuerdo a la misma gravedad de los delitos. La prisión, entonces funciona como un taller que repara el alma de los delincuentes. En una lectura marxista, podría decirse que el tiempo socialmente necesario para su reparación, cuenta como la medida del valor de uso que el sujeto reparado tendrá una vez salga de la prisión. Pero hay un problema en ésta economía de los delitos, considera Foucault. El individuo tendrá un valor agregado pero, así mismo, un valor restado, en la medida en que es una máquina

que ha sido defectuosa y debido a que su reparación, deja tintes de culpabilidad, es decir, deja en el condenado la huella de la prisión. No tendrá un valor superior al de una máquina en buen estado desde el principio. Sus defectos son sumados a su “hoja de vida”, y esto le resta valor para siempre.

En este proceso complejo de emergencia y desarrollo del fenómeno criminal y del sistema punitivo moderno, toda una bibliografía se levanta sobre el proceso de perfeccionamiento de la máquina de castigar: la prisión. Todos buscan considera el autor, los mecanismos menos costosos y más útiles y eficaces, para la reparación de las almas. El final del siglo XVIII y el principio del XIX, muestran todo este proceso de repensar las prisiones, y ajustarlas al desarrollo de la división del trabajo y al crecimiento económico, en el cual, la regla de “costos mínimos y utilidades máximas”, es el que se impone. Este mismo principio se va a imponer en las prisiones. Las investigaciones sobre la prisión, concluye Foucault, están acompañadas del proceso de sofisticación de las técnicas disciplinarias y de control del comportamiento de los individuos; así como de las investigaciones psicológicas y psiquiátricas.

De éste modo, en este desarrollo de sofisticación de los mecanismos de reeducación y readaptación, terminaron por imponerse varios principios: 1) De aislamiento: para el control, para la reflexión, para la vigilancia, para medir su proceso evolutivo, sin el problema de elementos perturbadores, para la sumisión, etc. 2). La división del tiempo de los detenidos, dedicado a distintas actividades relacionadas con la refacción física y espiritual; con la reeducación y readaptación de los detenidos, de forma sistemática y organizada. El trabajo, las comidas, los momentos de reflexión, las conversaciones con curas o con guías espirituales, etc., todos se constituyen en momentos organizados y con un fin específico: la reparación del cuerpo y el alma, así como el castigo por el mal cometido contra la sociedad en su conjunto.

Ahora bien, el trabajo en la cárcel pronto presenta una dificultad ¿debe remunerarse al detenido por el trabajo realizado durante el cumplimiento de su pena? Esto se da en un momento en el que los obreros, libres empiezan a

organizarse y a exigir derechos, y se van contra las cárceles, para que el trabajo realizado por los presos no deshonre su trabajo, y para que no se convierta en competencia desleal. No obstante, el trabajo remunerado en las prisiones se mantiene. No puede prescindirse de éste, si de lo que se trata es de eliminar las tendencias al ocio que conduce a la delincuencia en los hombres bajos; el trabajo se mantiene como una forma de purga, para mantenerlos a todos ocupados y lejos de pensamientos perversos, además como incentivo para la vuelta al camino del bien, y para la entrega total y sumisa al orden establecido. 3). La intensidad de las penas debe ser gradual y debe estar relacionada con el grado de reparación de los delincuentes. Así mismo debe responder a la gravedad de los delitos cometidos por los reclusos. El uso de la cárcel como castigo está relacionado entonces con un ejercicio del poder diferencial y “objetivo”. Así mismo, en las prisiones el castigo no es el único mecanismo de reparación de las conductas y de los espíritus. Todo un juego de premios entra en acción con el fin de conducir al delincuente hacia su resocialización. Esto sólo puede hacerse efectivo si a los delincuentes se les registran todos sus cambios en la conducta, si se construye, basados en la experiencia un historial individual de “evolución”.

La prisión, lugar de ejecución de la pena, es a la vez lugar de observación de los individuos castigados. En dos sentidos. Vigilancia naturalmente, pero conocimiento también de cada detenido, de su conducta, de sus disposiciones profundas, de su progresiva enmienda; las prisiones deben ser concebidas como un lugar de formación para un saber clínico sobre los penados. (Foucault, 1998: 252).

La clasificación de las penas, de acuerdo a la gravedad de las faltas contra la sociedad, empiezan a medirse entonces y a enfocarse hacia puntos concretos ¿A quién castigar y bajo qué criterios?. Las penas, la prisión se enfoca hacia el delincuente, especie de naturalización de los crímenes, búsqueda de identidad entre el delincuente y su delito. El delincuente es diferente en grado y en calidad al infractor; este último, puede ser visto como una víctima de las circunstancias, mientras que el delincuente es responsable de hecho por sus propias acciones, por su afinidad al delito. Las biografías de los detenidos se hacen entonces

imprescindibles para clasificar a los objetos de castigo. De estas se extrae su definición como delincuentes o como infractores, en ellas se encuentran las huellas que lo marcan como delincuente o como infractor.

De acuerdo a estas divisiones y principios, a los delincuentes se les clasifica por sus “tendencias”, por la calidad de sus delitos y por la intensidad de los mismos. Del mismo modo, sobre ellos se ejecutan castigos diferenciales, para cada categoría unos castigos diferentes en grado y en calidad.

No obstante la profundidad de las reflexiones y lo sistemático del desarrollo de las prisiones como dispositivos disciplinarios, particularmente en el contexto europeo y norteamericano, pronto se evidencia el fracaso de la prisión como aparato correctivo. De reforma en reforma, ha fracasado en su intento de re-socializar y de eliminar los orígenes subjetivos de la criminalidad. Los criminales y los delitos aumentan. Así, el autor muestra cómo ...*Las prisiones no disminuyen la tasa de criminalidad: se puede muy bien extenderlas, multiplicarlas o transformarlas, y la cantidad de crímenes y de criminales se mantiene estable o, lo que es peor, aumenta.* (Foucault, 1998: 269).

Este hecho, pronto, a mediados de la primera mitad del siglo XIX, trajo consigo duras críticas al sistema penitenciario francés y europeo. Se vio entonces a las prisiones como fábricas de delincuentes, en las que el uso arbitrario y despótico del poder creaba resistencias y favorecían la reincidencia una vez libre el castigado. El delincuente, se afirmaba, una vez era puesto en libertad, sacaba todo su resentimiento. En la cárcel había conocido a otros delincuentes con los que se siente identificado o con lo que participa del resentimiento, y con ellos se va a unir, para delinquir nuevamente. Se piensa entonces en una reforma al sistema, para que cumpla eficazmente con su deber de expiación y extirpación del mal en la sociedad, para que sirva de verdadera clínica del cuerpo y del alma de los delincuentes. Los efectos de dicho proceso no son más alentadores que los del proceso anterior. Una y otra vez la prisión como mecanismo de re-socialización o de re-educación mostrará sus falencias y sus fracasos.

Después de las críticas del siglo XIX, siguieron otras y otras, de forma sucesiva, sin haber logrado la reforma efectiva de la institución carcelaria. En 1945 plantea el autor, se establecieron unos principios para regular el funcionamiento de las prisiones, sin que estos hayan hecho que ésta cambie. Estos principios son:

- De corrección. Debe buscar el cambio en las conductas de los presos.
- De clasificación. Los presos deben ser clasificados de acuerdo al grado y características de sus fallas, y deben aplicárseles penas, acordes con sus delitos.
- De trabajo como obligación y como derecho. El fin que persigue es el reacomodamiento y cualificación de los detenidos para la vida laboral.
- De control técnico de la detención: Los funcionarios penitenciarios deben estar capacitados para cumplir de la mejor manera sus funciones y para llevar a cabo los objetivos de corrección de las conductas.
- Principio de educación penitenciaria. La educación como medio para la transformación de las conductas, con seguimientos rigurosos a los presos.
- Principio de las instituciones anejas: Llevar a cabo un seguimiento a los presos una vez salen de prisión, y se les debe prestar ayuda en su búsqueda de trabajo y reacomodamiento en la vida laboral, con el fin de evitar la reincidencia. (Foucault, 1998: 274 y 275).

Pero, lo importante, en todas estas reformas, para Foucault, , es darse cuenta que el fracaso de la prisión va más allá y toca otros espacios de la vida social. Fracasa, dentro de sus postulados ideológicos, pero hay un espacio, tal vez el más importante para Foucault, en el que el sistema carcelario, ya no sólo la prisión, sino todas las instituciones y estamentos que la acompañan, así como todos los discursos, triunfa y es tremendamente efectivo:

Sería preciso entonces suponer que la prisión, y de una manera general los castigos, no están destinados a suprimir las infracciones; sino más bien a distinguirlas, a distribuirlas, a utilizarlas; que tienden no tanto a volver dóciles a quienes están dispuestos a transgredir las leyes, sino que tienden a organizar la transgresión de las leyes en una táctica general de sometimiento. La penalidad sería entonces una manera de administrar los ilegalísimos (ya que no se pueden suprimir, por ningún medio dentro del

sistema social capitalista), *de trazar límites de tolerancia, de dar cierto campo de libertad a algunos, y hacer presión sobre otros, de excluir a una parte y hacer útil a otra; de neutralizar a estos, de sacar provecho de aquellos. En suma, la penalidad no 'reprimiría' pura y simplemente los ilegalísimos; los 'diferenciaría', aseguraría su 'economía' general. Y si se puede hablar de una justicia de clase no es sólo porque la ley misma o la manera de aplicarla sirvan los intereses de una clase, es porque toda la gestión diferencial de los ilegalísimos por la mediación de la penalidad forma parte de esos mecanismos de dominación (...).* (Foucault, 1998: 277 y 278. Paréntesis es nuestro)

A partir de lo anterior queda descrito todo el proceso disciplinario, el desarrollo del sistema carcelario y penitenciario, la sofisticación de los medios de control y de coacción vinculados al propio desarrollo de la sociedad occidental, en la que, el capitalismo, la revolución industrial, dividió a ésta en dos clases, una numerosa e "inculta", y otra reducida e ilustrada que se encargó y se dio a sí misma el derecho y el deber de establecer lo que era ilegal y lo que no lo era; quiénes debían aplicar e interpretar la ley, y en contra de quién. Del mismo modo, todo queda re-establecido, reordenado, dentro de una visión que abarca todos los espacios, pero que da prioridad a lo político e ideológico de los procesos de legitimación de la sociedad burguesa capitalista.

Todo el sistema carcelario, dentro de un proceso en el que los sectores populares no son invitados silenciosos, sino que abren sus bocas para gritar las injusticias, que empuñan las manos, para hacerse de modo "ilegal" a lo que necesitan, lleva al mismo sistema al establecimiento de relaciones de poder asimétricos, en los que las élites imponen el orden sobre los "predispuestos" al desorden, sobre los excluidos y marginados; sobre aquellos sobre los que los derechos humanos, no son más que eufemismos inaplicables en la realidad; pero también, por lo mismo, sobre quienes hay que controlar, disciplinar, ordenar, clasificar, vigilar, examinar continuamente, etc. Esto en la medida en que, dentro de un contexto de creciente confrontación social, los "elementos de desorden", pueden participar y llevar la confrontación hasta la lucha de clases, y poner en serios aprietos al sistema social como totalidad. Así, es mejor controlarlos, vigilarlos y castigarlos; establecer subsistemas disciplinarios y fabricar, con las

instituciones que sean necesarias, cuerpos dóciles, incapaces de organización y que, con sus acciones legitimen continuamente al orden social imperante.

En este sentido, los delincuentes, la delincuencia en general, queda integrada dentro de un engranaje de control, el sistema carcelario, y junto a todas las instituciones sociales, que cumplen una función estabilizadora y reguladora que permite ordenar y clasificar los ilegalísimos.

(...) Levantar la barrera que habría de separar a los delincuentes de todas las capas populares de las que habían salido y con las cuales se mantenían unidos, era una tarea difícil, sobre todo sin duda en los medios urbanos. Se ha tratado de hacerlo durante mucho tiempo y con obstinación. Se han utilizado los procedimientos generales de la 'moralización' de las clases pobres que ha tenido, por otra parte, una importancia capital tanto desde el punto de vista económico como político (adquisición de lo que se podría llamar un 'legalismo de base', indispensable desde el momento en que el sistema del código había remplazado las costumbres; aprendizaje de las reglas elementales de la propiedad y del ahorro; enseñanza de la docilidad en el trabajo, de la estabilidad del alojamiento y de la familia, etc.) (Foucault, 1998: 292)

A este proceso de exclusión de los delincuentes, de separación virtual de las clases populares, de separarlos y abstraerlos y convertirlos en malos por naturaleza se han sumado los medios de comunicación. Mediante ellos y a través de ellos, se han generado imágenes del delincuente como un ser separado de la sociedad, como un antisocial producto de condiciones paupérrimas; pero también la imagen de un delincuente hecho por sí mismo, y por tanto culpable de su culpabilidad; responsable exclusivo de sus crímenes, quedando por fuera las responsabilidades de toda la sociedad, pero en particular de las élites, clases dirigentes y dominantes y de su sistema de dominación.

Ahora bien, la perspectiva foucaultiana no puede considerarse, de ninguna manera la única. Como decíamos antes, ésta es una mirada que busca dar cuenta de la genealogía de la prisión y de la manera como a partir del desarrollo de los dispositivos modernos de disciplinarización social comienzan a verse los problemas de la delincuencia y la criminalidad.

Desde otra perspectiva, pensando el problema del delito y del delincuente, los desarrollos de la criminología dan cuenta de la manera como se ha constituido su objeto de estudio y las distintas corrientes teóricas que han intentado definir el problema de la criminalidad. De este modo, pueden reconocerse en términos generales dos miradas sobre dicho problema. En primer lugar lo que se considera la criminología liberal, asociada a perspectivas sociológicas antes descritas (Durheim, R. Merton, Talcott Parsons y Darhendorf principalmente) calificadas también como perspectivas estructural-funcionalistas. En segundo lugar, estarían las perspectivas hermenéuticas, fenomenológicas, interaccionistas simbólicas y el denominado *Labelling Approach*. Y, en tercer lugar, las perspectivas críticas vinculadas con el marxismo y la teoría crítica en general. El desarrollo de estas perspectivas ha sido descrito e interpretado por distintos autores que en este documento sólo se pueden resumir de manera muy tangencial, para darle paso al problema central que nos atañe que es el problema de la re-socialización y la re-inserción social desde una perspectiva pedagógica. Para tal fin, hemos recurrido fundamentalmente a la obra de Alessandro Baratta (2004), y en menor medida a los planteamientos de Elena Laurrauri (2000) y Winfried Hassemer y Francisco Muñoz Conde (1989). El lector, para ampliar las nociones aquí expuestas, puede remitirse a las obras de Pedro R. David (1979) y Louk Hulsman, Roberto Bergalli, Eugenio Zaffaroni y otros (2000)¹², entre otros.

En esta dirección, nuestro autor de referencia muestra cómo en los comienzos del desarrollo de dicha disciplina se constituyen dos formas de entender el delito y al delincuente. En primera instancia, el delito se considera un hecho jurídico, una delimitación de las conductas a partir de las cuales se juzga a los individuos particulares y no tiene nada que ver con el delincuente en sí. Desde este lugar, cualquier persona puede llegar a ser delincuente si sus conductas pueden enmarcarse en el hecho jurídico del delito. Este es desde la perspectiva de Alessandro Baratta (2004), el contenido de la escuela liberal clásica que

supera la idea según la cual el delincuente es un ser diferente, desviado y patológico que debe ser reeducado o formado de acuerdo a los valores sociales establecidos y de acuerdo a lugar que ocupe dentro de las relaciones sociales. Perspectiva ésta última que puede inferirse de lo planteado por Foucault.

En segundo lugar está la perspectiva positivista que ve al delito como un hecho natural, como el nacimiento y la muerte. Aquí el delincuente se asume como alguien determinado por sus particularidades biológicas, psicológicas y sociales. Dentro de esta perspectiva,

El delito era así reconducido por la escuela positiva a una concepción determinista de la realidad en la que el hombre resulta inserto y de la cual, en fin de cuentas, es expresión todo su comportamiento. El sistema penal se sustenta, pues, según la concepción de la escuela positiva, no tanto sobre el delito y sobre la clasificación de las acciones delictuosas, consideradas abstractamente y fuera de la personalidad del delincuente, sino más bien sobre el autor del delito, y sobre la clasificación tipológica de los autores. (Baratta, 2004: 32).

Frente a lo anterior, estableciendo las causas que producen al delincuente, causas consideradas ajenas a él, la pena adquiere el valor de respuesta social destinada a la reeducación del delincuente a fin de superar los condicionamientos sociales que lo impulsan a delinquir. Aquí, pueden evidenciarse cómo una concepción diferente del hecho delictivo, de la delincuencia en general comienza a desarrollarse en la literatura criminológica. Esta nueva forma de entender, sigue los planteamientos de Augusto Comte, en la medida en que se naturalizan los procesos sociales y el científico busca su comprensión y la intervención adecuada sobre los mismos. Si se conocen las dinámicas sociales, a partir de las leyes que determinan su desarrollo, se puede prever e intervenir, más correctamente, más científicamente.

Estos dos planteamientos, pueden ser considerados, desde nuestra perspectiva, como el punto de partida desde el cual se van a construir los discursos modernos sobre la criminalidad y la forma de tratarla por parte de la sociedad “sana” o no criminal. En estos discursos no sólo va a intervenir un campo disciplinar, como se había dicho, sino que en el discurso criminológico, hará

también sus contribuciones el psicoanálisis. Este planteará que, asegura Baratta, el delito es el resultado de la represión que la sociedad ejerce sobre todo individuo a fin de reproducirse y mantener su propia estabilidad. La pena es asumida, desde éste lugar como culpabilidad de la sociedad proyectada o sublimada en el delincuente. Se resalta así una tensión permanente entre individuo y sociedad y se asume una posición que el autor califica de ahistórica y universalidad del delincuente. Estas perspectivas, y las más propiamente sociológicas, comienzan a considerar el problema de la desviación y de sus manifestaciones más extremas (los hechos delictivos) como fenómenos naturales que deben ser tratados de acuerdo a sus niveles de gravedad. Podría plantearse que comienzan a considerarse como enfermedades del cuerpo social, que se manifiestan en algunos de sus componentes, lo que llevaría a un cada vez más ordenado y sistemático estudio e intervención en dicho cuerpo. Aquí la analogía del médico, referenciada antes en relación con el desarrollo del saber pedagógico es absolutamente importante, en la medida en que permite dar cuenta cómo el discurso sociológico, psicoanalítico, psicológico y en general, el discurso de las ciencias humanas y sociales contribuye al discurso pedagógico, sea sirviendo de analogía o contribuyendo con conceptos y postulados que se toman de base para la intervención social, que es el fin de la pedagogía.

Lo anterior es más claro, cuando Baratta nos recuerda los postulados centrales del discurso de la sociología liberal estructural funcionalista sobre la anomia y la criminalidad. En su síntesis, el autor plantea que esta escuela considera que:

- 1. Las causas de la desviación no deben buscarse ni en factores bioantropológicos y naturales (clima, raza), ni en una situación patológica de la estructura social.*
- 2. La desviación es un fenómeno normal de toda estructura social.*
- 3. Sólo cuando se hayan sobrepasado ciertos límites, el fenómeno de la desviación es negativo para la existencia y el desarrollo de la estructura social, si se acompaña de un estado de desorganización, en el cual todo el sistema de reglas de conducta pierde valor, mientras no se haya afirmado aún un nuevo sistema (es ésta la situación de "anomia"). Viceversa, dentro*

de sus límites funcionales, el comportamiento desviado es un factor necesario y útil del equilibrio y del desarrollo sociocultural. (Baratta, 2004: 56-57).

Con los discursos científicos que van produciendo las distintas disciplinas sobre la criminalidad, se evidencia cada vez con mayor claridad el hecho de la conflictividad creciente de las sociedades modernas. Este reconocimiento produce al menos tres miradas que aunque se acercan en algunos aspectos, se separan en los énfasis que hacen sobre la producción de la conflictividad. Para los estructuralistas y funcionalistas, el conflicto es producto de una anomia parcial, de la incapacidad de las instituciones sociales de llevar a cabo procesos completos de socialización que impidan el surgimiento y desarrollo de conductas desviadas; para los interaccionistas simbólicos y la perspectiva del labelling approach, los conflictos son la evidencia de tensiones sociales marcadas por la separación de la sociedad entre grupos sociales diversos culturalmente o por la división de la sociedad entre dominantes y dominados. Desde la primera perspectiva, la anomía es vista como una desviación de las conductas de aquellos que no encuentran en la estructura social el espacio de desarrollo de sus necesidades por un sistema de oportunidades restringido; para los interaccionistas, la constitución de una gran diversidad de grupos sociales, generan prácticas desviadas o incluso criminales que se producen y reproducen en los espacios restringidos de socialización de cada sujeto particular. En el primer caso, los conflictos son entre los sujetos que llevan a cabo un proceso “adecuado” de socialización y aquellos que, por distintas circunstancias, éste proceso los conduce al enfrentamiento con las normas sociales establecidas para la misma estabilidad de la sociedad; para los interaccionistas simbólicos, los conflictos se presentan entre distintos grupos con perspectivas de mundo diversas. Aquellos con mayores posibilidades de definir lo correcto y lo incorrecto, por su posición diferencial dentro de la jerarquía social, tendrán menos probabilidades de vivir o socializarse dentro de escenarios marcados por las conductas desviadas o criminales.

Finalmente, la perspectiva del labeling approach, se planteará cómo una división de la sociedad entre dominantes y dominados, posibilitará para los primeros la capacidad y posibilidad de definir e imponer política, ideológica y culturalmente lo que es desviado y lo criminal y lo que no lo es. Desde éste lugar, lo que se plantea es cómo la dominación de unos grupos sociales sobre otros les posibilita a los dominantes el dominio del lenguaje; la capacidad de estigmatizar a bastos grupos sociales e impulsar sobre estos grupos marginalizados, un sistema de control punitivos, de vigilancia sistemática y de castigos generalizados aunque diferenciados de acuerdo a los grados de desviación de sus conductas.

En todas estas perspectivas sociológicas, lo fundamental son los procesos de socialización; es decir, los procesos de inserción de cada nuevo sujeto dentro del marco de normas, valores, principios y prácticas dominantes de cada sociedad. El problema central es el problema de la desviación social y su solución será el impulso de procesos de re-educación o re-socialización, cuya intensidad depende de los niveles de peligrosidad de los conflictos generados por la desviación de los delincuentes.

Así, si el problema de la sociología es el problema de la socialización y la investigación sobre las conductas desviadas (de la sociología de la criminalidad, hablamos), el problema de la criminología será el de las conductas desviadas cuya intensidad afectan el correcto funcionamiento de la normatividad y legislación vigente en cada sociedad.

Lo que aquí se pone en evidencia es las múltiples relaciones que se establecen entre los distintos discursos y niveles de discurso sociológico, psicoanalítico y criminológico. Desde la perspectiva de Baratta, el labeling approach, es visto como un avance significativo en relación con la comprensión de los fenómenos criminales. Desde este lugar se muestra cómo el derecho penal, cuyo desarrollo es marcadamente normativo, va a determinar las formas como se comprenden los hechos delictivos y la criminalidad en general, sin que el mismo incorpore en la mayoría de los casos, los desarrollos de las demás disciplinas. Esto, desde el autor citado, da cuenta de la manera en que, para comprender dichos fenómenos hay que ir más allá del problema del lenguaje, pues este no

totalmente autónomo en relación con las relaciones sociales de producción. Desde la criminología crítica impulsada por Baratta, lo que hay que tener en cuenta para comprender el problema del crimen y la criminalidad es la división de la sociedad entre dominantes y dominados, pero no de manera abstracta, sino teniendo en cuenta que estas relaciones de dominación derivan de las relaciones sociales de producción y distribución.

Con lo anterior, lo que se ha generado es una condición en la que toda la mitología positivista y en gran medida estructural funcionalista, de considerar el delito como un hecho natural, que traspasa o va más allá de las desigualdades sociales, no tiene sentido o sólo tiene un sentido ideológico: el impulso de la ideología de la defensa de la sociedad contra las conductas desviadas o criminales. Desde estos lugares es como si la ley llegara a niveles de universalidad (en términos de la comprensión de lo justo y lo injusto, de lo correcto y lo incorrecto, de lo legal y lo ilegal) y de aplicabilidad de la misma universalidad, desconociendo que estos parámetros son construidos por sujetos sociales concretos cuya mirada del mundo deriva de la posición relativa que ocupan dentro de la estructura social de dominación y de producción.

Se suele desconocer, en éste sentido (Baratta; 2004:81-88), que regularmente los sujetos que producen la jurisprudencia y que la ejecutan, son reclutados casi que exclusivamente de las capas medias y altas de la sociedad y que sus prácticas sociales, sus relaciones sociales concretas son las que producen su mirada del mundo. Los demás, por el contrario regularmente son los sujetos de la criminalización y la penalización. De ahí que unos sean más susceptibles de ser efectivamente condenados en los momentos en que sus prácticas son definidas como desviadas; de ahí también que aquellos miembros de las clases medias y altas, aunque efectivamente lleven a cabo conductas desviadas y criminales sean menos susceptibles de convertirse en objeto de vigilancia, control y represión punitiva por parte de los aparatos e instituciones dedicadas a tal fin. Siguiendo a nuestro autor, puede sintetizarse de la siguiente manera el desarrollo de las distintas corrientes criminológicas de acuerdo a los problemas que se plantean:

Los criminólogos tradicionales se formulan preguntas como éstas: "¿quién es criminal?", "¿cómo se llega a ser desviado?", "¿en qué condiciones un condenado llega a reincidir?", "¿con qué medios puede ejercerse un control sobre el criminal?". Los interaccionistas, en cambio, como en general los autores que se inspiran en el labelling approach, se preguntan: "¿quién es definido como desviado?", "¿qué efecto acarrea esta definición para el individuo?", "¿en qué condiciones este individuo puede llegar a ser objeto de una definición?", y, en fin, "¿quién define a quién?". (Baratta, 2004: 87).

Si se consideran estos problemas, puede verse cómo de la manera en que son planteados, deriva una forma particular de proponer o impulsar tratamientos. Como se vio páginas arriba, desde las lecturas de Foucault (autor que sin vincularse explícitamente a las lecturas propuestas hasta el momento en el campo de la criminología), el problema del discurso y las prácticas punitivas y la edificación de sistemas penitenciarios y carcelarios ha vivido un continuo proceso de reforma tendiente a sofisticar los argumentos y las técnicas de tratamiento sin que esto haya contribuido a disminuir los niveles de criminalidad o sus efectos perversos para las mismas clases sociales que son más criminalizadas que las demás. Con esto lo que se muestra con mayor claridad es que el sistema penal y penitenciario, más allá de buscar disminuir los niveles de criminalidad a lo que le apunta es su administración para la reproducción de las estructuras de dominación y de producción sobre las cuales se soportan o soportan.

Siguiendo lo anterior, cualquier intento de resocialización o re-inserción social de los criminales, choca inmediatamente con las estructuras sociales sobre las cuales se edifican las mismas prácticas delictivas y la manera desigual en que los distintos actores sociales son incorporados o reclutados en cada una de las partes del conflicto social estructural. Para empezar, es un hecho reconocido que la mayor parte de los delincuentes efectivamente condenados, hacen parte de los sectores sociales más marginalizados, mientras que los delitos de cuello blanco, aparte de tener un trato diferencial, que podría decirse, más benigno, tienen mayores probabilidades de quedar impunes. La misma estructura social hace que, sólo cuando estos últimos delitos son intensamente visibilizados, aumenten las probabilidades de la condena. Pero incluso en estas condiciones, la misma

distribución desigual de los recursos, hace que la intensidad de las mismas condenas se disminuya porque allí opera todo el aparato penal y de justicia diferencial de estigmatización.

Al respecto de éste último punto, Barata muestra cómo es la teoría del labelling approach, la que mayores aportes ha hecho, dentro de la criminología liberal contemporánea a evidenciar los procesos de estigmatización y de unos tipos de delitos y de delincuentes. En sus palabras:

...la teoría del labelling approach se sitúa críticamente frente al principio de la prevención o del fin, y en particular en relación con la ideología oficial del sistema penitenciario actual: la ideología de la resocialización. En efecto, al recurrir a la diferencia entre la desviación primaria y la secundaria, las teorías de la criminalidad basadas en el labelling approach han contribuido a la crítica de los sistemas de tratamiento con un principio teórico fundamental para esta crítica, que pone en claro los efectos criminógenos del tratamiento penal y el problema no resuelto de la reincidencia. Estas teorías se asocian así a todo aquel vasto movimiento del pensamiento criminológico y penológico que, desde las escuelas liberales contemporáneas hasta las más recientes contribuciones de la criminología crítica, ha mostrado la gran distancia que existe entre la idea de la resocialización y la función real del tratamiento. (Baratta; 2004: 116).

En las páginas siguientes (166 y ss.), el autor se dedica a exponer las críticas a la perspectiva del labelling approach, afirmando que la misma reduce el problema de la criminalidad al problema de las posiciones hegemónicas desde las cuales se nombra lo criminal o lo desviado, careciendo de un análisis más sistemático de las relaciones sociales de producción y distribución dentro de las cuales se inserta dicho problema.

Desde este lugar, lo que el autor plantea es la necesidad de comprender la complejidad de las relaciones sociales de dominación y de producción como principio básico y fundamental para entender el papel que dentro de dicho sistema ocupa o desempeña el sistema penal y los límites de cualquier intento de resocialización y re-inserción social. Como se ve, desde los planteamientos teóricos de labelling approach, pero fundamentalmente desde la criminología crítica, lo que se viene afirmando es que los sistemas penales y los proyectos de resocialización no son más que presupuestos ideológicos que a lo que le apuntan es a la legitimación y reproducción de relaciones de dominación hegemónicas, en la

medida en que no cuestionan la estructura social sobre la cual se soportan. Aunque explican las dinámicas complejas de producción de la criminalidad en los discursos y en las prácticas; la manera en que estas están atravesadas por los procesos diferenciados y desiguales de socialización de los distintos grupos sociales; la manera en que la estructura desigual de los procesos de socialización contribuyen a la reproducción no sólo de la estigmatización de unos grupos sociales más que otros, sino de los ejercicios del poder, también diferencial de unas capas sociales sobre otras o incluso al interior de las mismas capas sociales marginalizadas y excluidas, no le apuntan a considerar los procesos más globales del desarrollo de las sociedades capitalistas sobre los cuales se soportan.

Así, el derecho penal y la jurisprudencia, siguen un desarrollo que se conforma con la positivización de las normas y la emisión de dictámenes que lejos de contribuir a la superación de los tipos de conflictividades presentes en las sociedades occidentales contemporáneas, reproducen las mismas dinámicas de marginalización y criminalización que se supone tienen a combatir.

Con lo anterior se evidencia, cómo las ideas de re-socialización y re-educación dentro de los sistemas penitenciarios, se inscriben dentro de unos proyectos que pretenden contribuir a solucionar problemas de socialización que las demás instituciones sociales no logran superar o tramitar adecuadamente. Esto teniendo claro que los sujetos sociales que mayor presencia tienen dentro de dicho sistema son aquellos que por sus condiciones sociales y por los espacios de vida cotidianos no encuentran espacios de incorporación de las normas establecidas, pues las contradicciones sociales; las tensiones entre expectativas sociales generadas por el mismo sistema capitalista y las reales oportunidades de realización de dichas expectativas, es tremendamente desigual, para los distintos grupos y actores sociales.

Ahora bien, es necesario tener en claro que la lógica desde la cual Alessandro Baratta interpreta los desarrollos de la criminología, reproduce el mismo esquema binario en el que los conflictos y contradicciones sociales se reduce al enfrentamiento entre dominantes y dominados, sólo que aquí se vincula el problema de las relaciones sociales de producción y desde este lugar las

contradicciones sociales que desde el marxismo se evidencian: la contradicción entre capital y trabajo; la contradicción entre burguesía y proletariado; entre relaciones sociales de producción y fuerzas productivas (MARX; 1989).

Desde una perspectiva un poco más amplia, en los contextos de las sociedades contemporáneas sería mejor partir la identificación, análisis e interpretación de una multiplicidad de conflictos que van más allá del problema de las clases sociales. Los conflictos de género, los conflictos étnicos, los conflictos relacionados con formas de apropiación del medio ambiente, los conflictos generados por corrientes religiosas, entre otros, contribuirían a la comprensión de las dinámicas de exclusión, marginalización y criminalización propias de las sociedades contemporáneas. Sobre esto, sería interesante vincular los análisis de autores como Touraine (1987^a; 1998b) Jean L Cohen y Andrew Arato (2002), Chantal Mouffe y Ernesto Laclau (2006) entre otros. Esto, en la medida en que a partir de lo que estos autores vienen desarrollando, podrían llevarse a cabo no sólo interpretaciones novedosas, sino exhaustivas sobre los desarrollos de los discursos y las prácticas sobre la criminalidad en las sociedades contemporáneas. Desde este lugar, si el problema de la criminalidad está directamente relacionado con los conflictos sociales y las lógicas desde las cuales se leen dichos conflictos, identificar, analizar e interpretar la diversidad de conflictividades sociales presentes en nuestras sociedades, serviría de base para asumir los discursos sobre la resocialización y la re-educación que se impulsan hoy día.

A partir de lo expuesto, se pasaría de una idea de re-socialización de los criminales, buscando no el combate exclusivo de los sistemas de dominación derivados de las relaciones sociales de producción, explotación y dominación, sentados sobre lo económico principalmente, sino buscando articular la diversidad de actores sociales y modos de vida propios de las sociedades contemporáneas.

2.2. Resocialización y educación en contextos carcelarios colombianos.

Un lugar para la pedagogía.

Una vez planteado lo anterior, podemos reflexionar sobre los posibles significados de la labor pedagógica en los contextos carcelarios, específicamente para el caso colombiano. Sobre este problema, es necesario plantear la sorprendente dificultad de abordar el tema, en la medida en que las reflexiones existentes en el país sobre el mismo, son casi inexistentes. Una muy reducida cantidad de documentos se han producido en el país sobre el problema de la educación y la resocialización. Este es un campo dominado, fundamentalmente por el derecho penal y la jurisprudencia. En esta dirección se han desarrollado unos marcos normativos que buscan hacer de las cárceles espacios de socialización o re-socialización en los que el supuesto básico es un lugar central para la educación y los procesos formativos. No obstante, los educadores han tenido poca cabida, lo que reduce los marcos de comprensión de la complejidad de los fenómenos del crimen desde una perspectiva pedagógica.

En el contexto iberoamericano, pueden mencionarse los casos de España, Venezuela, Argentina y Colombia, como espacios en los que a pesar de lo limitado de las reflexiones, en los últimos 10 años se han producido documentos de análisis e interpretación sobre el problema de la educación en los contextos de encierro y la relación de estos con los procesos de re-socialización que se vienen impulsando dentro de la ideología jurídica.

En el caso de España, por ejemplo, Vicenta Cervello (2005), plantea una reflexión sobre las finalidades de la re-educación y la re-inserción social como fines de la pena. La autora proveniente del derecho penal, muestra los límites de los procesos re-inserción social y de re-educación, asimilados al proceso de re-socialización, teniendo en cuenta fundamentalmente las relaciones de dicho proceso con las duraciones de la pena (o muy cortas y muy largas) para los fines que se propone; muestra las contradicciones de dichos conceptos con los contextos reales de desarrollo de los procesos punitivos privativos de la libertad y los desarrollos normativos, particularmente en relación con el Artículo 25.2 de la constitución española.

En la misma dirección, Luis E. Delgado del Rincón (2004), en el marco de la conmemoración de los 25 años de la constitución española, plantea la relación existente entre los conceptos de re-educación, re-inserción social y resocialización. En éste documento, así como en el anterior se da cuenta de cómo en el lenguaje jurídico español, estos términos son intercambiables. Delgado del rincón, a diferencia de la autora antes citada se centra en las contradicciones generadas por la constitucionalización de la re-inserción social como fin principal de la pena privativa de la libertad. Estas contradicciones, apunta están relacionadas con las funciones que afecta al interior de las instituciones penitenciarias, en primer lugar y, en segundo lugar, por las distintas lecturas de la jurisprudencia española posterior a la emisión de la constitución española. En los dos casos descritos, el problema fundamental tiene que ver con los conceptos jurídicos y los límites también jurídicos que se le da a los procesos de resocialización en los contextos carcelarios, las contradicciones entre dichos procesos y los derechos fundamentales, entre otros.

Desde una perspectiva un tanto distinta, Laura Zúñiga Rodríguez (1999), reflexiona sobre el concepto de resocialización más allá de la perspectiva jurídica y remite dicho concepto al campo político, específicamente tratando los conflictos que las manifestaciones terroristas en España se generaron fundamentalmente a partir de los años 90. Desde éste lugar, la autora cuestiona sobre las dificultades que encierra los procesos de resocialización de los presos terroristas a los que el lenguaje jurídico español a considerado como criminales por convicción. En este sentido, se muestra cómo se constituye una jurisprudencia excepcional que limita las posibilidades de la resocialización de este tipo de reclusos en la medida en que las penas son más largas y más duras, generando más bien procesos de des-socialización que de re-inserción social. La autora muestra ejemplos mediante los cuales pretende probar la posibilidad de re-socializar a este tipo de delincuentes, que han renegado del Estado de derecho. Estos ejemplos dan cuenta de cómo antiguos terroristas, se han convertido en fuertes e importantes defensores de la democracia y del estado de derecho que antes combatían. La dirección entonces del artículo es impulsar el reconocimiento de la necesidad de adelantar políticas

de resocialización eficaces para los terroristas, en términos de una más sólida y profunda democracia para la sociedad española.

Por fin, desde una perspectiva pedagógica, de la educación social, el equipo de trabajo conformado por Roberto Diez Sierra, Rafael Calvo de León y Margarita González Sánchez, de la Universidad de Burgos (1996), dan cuenta de cómo se han venido impulsando programas de re-socialización al interior del centro de reclusión de la misma ciudad. Estos autores, a diferencia de los anteriores, parten de un diagnóstico de las condiciones concretas del centro de reclusión a intervenir; dan cuenta de los grupos de edades allí reclusos (el 70% es menor de 35 años) y de los hábitos de consumo de drogas (entre un 80 y un 90%) son adictos a algún tipo de droga. Desde éste lugar y teniendo como marco de referencia legal el ya citado artículo 25.2 de la constitución española, dan cuenta de los procesos de investigación e intervención educativa. La investigación es básicamente diagnóstica, la intervención se dirige al desarrollo de habilidades sociales que les permita a los internos superar sus dificultades sociales. El documento expone cuatro proyectos impulsados por estudiantes de Educación social de dicha universidad, a saber: Desarrollo de habilidades sociales, proyecto de educación para la salud; programa de radio y; Talleres de debate. Estos programas buscan un mayor auto reconocimiento por parte de los mismos internos, la comprensión de sus propios espacios cotidianos y la búsqueda de la superación, mediante la re-socialización, de sus limitaciones sociales.

En el caso latinoamericano, Argentina cuenta con algunas reflexiones alrededor del tema de la resocialización y la educación en contextos carcelarios. Estos documentos dan cuenta de la manera en que la pena privativa de la libertad, dadas las condiciones carcelarias limitan en gran medida los procesos de re-inserción social, ya que se convierten en espacios hostiles, plagados de corrupción y fragmentación social. Del mismo modo, se presentan los proyectos adelantados desde la perspectiva de la educación de jóvenes y adultos en contextos carcelarios. Este es el caso del trabajo desarrollado por María B. García, Silvia Villanova, Eduardo del Castillo y Agustín Malagutti (2007) pertenecientes a

la Universidad de Mar del Plata, quienes vienen impulsando un proyecto educativo dentro de una institución carcelaria de Mar del Plata. Los autores parten del reconocimiento de las dificultades que implica el trabajar en contextos carcelarios debido no sólo a los mismos contextos, sino a las deficiencias en la formación de los docentes encargados de llevar a cabo los proyectos educativos. Dentro de este contexto, se plantea la necesidad de integrar una diversidad de procedimientos y metodologías que faciliten la integración de los docentes con los internos. De éstos últimos se plantean algunas de sus características: unas historias personales marcadas por los vínculos con la criminalidad; fracasos escolares, tendencia a la depresión, entre otros. Como en el caso español antes reseñado, este caso parte de un diagnóstico sobre los grupos étnicos, sus características académicas y educativas, los orígenes sociales, entre otros. A partir de allí, el proyecto educativo impulsó el trabajo con pasantes de estudios de profesorado avanzado, con el objetivo de minimizar las carencias de formación de personal profesional que se encargue de la educación en este tipo de contextos.

Otro ejemplo de estudios sobre procesos educativos en las cárceles argentinas es el referenciado por Blazich, Gladys S y Gracia de Millán, Sonia. Estas autoras presentan los avances de investigación de la vinculación de los reclusos de los centros penitenciarios de Corrientes (provincia de Corrientes) y Residencias (provincia de El Chaco). De estos dos centros de reclusión, se muestra cómo la mayor parte de la población carcelaria es joven y cómo sólo una pequeña porción de la misma accede a espacios de educación formal. Este es un documento básicamente descriptivo en el que se presentan los resultados de diagnósticos educativos de los centros de reclusión antes mencionados. Se plantea, como en los demás documentos de España y de Argentina, básicamente las mismas dificultades que tienen los procesos educativos en los contextos de encierro, debidas, fundamentalmente a las restricciones que la pena privativa de la libertad generan para adelantar procesos de resocialización y resignificación de la existencia de los condenados.

Otro caso que se pudo rastrear, aunque con menores referencias bibliográficas es el caso venezolano. En éste país, las profesoras Luisa Leal y Adela García (2007) nos presentan los resultados de un proyecto de investigación que da cuenta cómo la aplicación de medidas alternativas a la pena privativa de la libertad en la región centro oriental de Venezuela contribuyeron a un mayor cumplimiento de las medidas cautelares impulsadas para tal fin y por tanto a mayores niveles de eficiencia en los procesos de re-inserción social. Por otro lado muestra cómo las reformas penitenciarias adelantadas a partir de 2001, que redujeron la posibilidad de tomar medidas alternativas a la pena privativa de la libertad, han generado mayores niveles de incumplimiento de los fines de la pena privativa de la libertad y mayores niveles de conflictividad carcelaria.

El anterior documento presenta los desarrollos normativos en materia penal y carcelaria en Venezuela desde los años 90 hasta el 2005; hace una corta reflexión sobre las finalidades de la pena y el contenido o contenidos del concepto de resocialización como fin de las penas privativas de la libertad. Del mismo modo, da cuenta de los resultados obtenidos en la investigación empírica, basada en entrevistas a personal de prisiones de la región antes mencionada, así como de algunos beneficiarios de medidas alternativas a la pena privativa de la libertad.

Para concluir, el documento presenta algunas dificultades de los tratamientos penitenciarios alternativos. Estas dificultades están reflejadas a la improvisación de los planes, a la inestabilidad política por los cambios continuos en el personal encargado de impulsar los proyectos re-socializadores, por el manejo centralizado, por la poca formación profesional de las personas encargadas de impulsar las medidas alternativas, entre otros.

Una vez presentados estos documentos, podemos pasar al caso colombiano. En uestro país, el sistema penitenciario y carcelario, comparte con los demás sistemas de otros países, características que pueden calificarse de estructurales: hacinamiento, falta de recursos, irrespeto estructural a los derechos humanos, falta de personal capacitado para el tratamiento penitenciario; corrupción, clientelismo, problemas de farmacodependencia y de tráfico ilegales al interior de

los centros de reclusión, inestabilidad política y conflictos jurídicos sobre las penas privativas de la libertad; falta de precisión conceptual sobre los procesos de re-socialización tanto desde el punto de vista jurídico-penal, como jurisprudencial y educativo.

Sumado a lo anterior, la falta de reflexión sobre el tema central que nos compete (el problema de la educación y la re-socialización) es como en los demás países latinoamericanos, también notorios. En nuestro país, se han llevado a cabo investigaciones, fundamentalmente referidas a las condiciones de hacinamiento, al problema de los derechos humanos (RAMÍREZ CASTRO Y TAPIAS TORRADO, 2000) en los contextos carcelarios, al problema de los vínculos del narcotráfico con el sistema penitenciario y carcelario (MONTES SARMIENTO Y PEREA GARCÉS, 2005; NUÑEZ VEGA, 2005), la economía del crimen y los sistemas carcelarios (DYNER, R y JAÉN, S, 2005) , entre otros temas, pero pocos han reflexionado sobre los procesos educativos en los contextos de encierro y particularmente en los centros de reclusión colombianos.

Pese a los desarrollos normativos, peses a las reformas aplicadas en los últimos años, luego de la constitución del 91 al régimen penitenciario y carcelario y a los crecientes énfasis en la necesidad de concentrar los esfuerzos del tratamiento penitenciario como mecanismo de resocialización y re-educación, en Colombia son escasos los documentos investigativos y los proyectos pedagógico o estos adquieren poca visibilidad.

En esta dirección, luego de una pesquisa por bibliotecas y centros de documentación digital y físicos, encontrarnos que una de las primeras reflexiones que se hacen sobre el problema de la resocialización en Colombia fue adelantada por Julio Andrés San Pedro Arrubla (1998). En este documento se da cuenta de la manera en que el sistema penitenciario colombiano lejos está de posibilitar verdaderos procesos de re-socialización, debido a las condiciones inhumanas de hacinamiento, a la violencia generalizada de los centros penitenciarios, a la falta de voluntad política por parte de las autoridades estatales, entre otros. Se denuncia, la incoherencia de las políticas criminales y la falta de solidez

conceptual y procedimental de los proyectos impulsados con el fin de corregir los males de dicho sistema. En fin, se considera que lo que vive el país, en este momento es una grave crisis que debe ser afrontada con decisión y coherencia.

Frente a este diagnóstico, realizado a partir de la revisión documental sobre los niveles de hacinamiento y de violencia (se muestran las cifras de motines y muertes violentas en los centros de reclusión) y de la visita al centro de reclusión La Modelo, por parte del autor en compañía de algunos estudiantes de la Universidad Javeriana, se propone lo siguiente, como mecanismos para impulsar verdaderos procesos de socialización:

En primero lugar, que se busquen medidas alternativas a la pena privativa de la libertad a fin de constituir procesos de reconocimiento mutuo entre los delincuentes y la sociedad; que la sociedad se vea en ellos y ellos en la sociedad. A partir de esto se generarían procesos de re-personalización de los delincuentes y estos podrían encontrar más fácilmente canales de re-inserción social.

En segundo lugar, se considera necesario reconocer que el delincuente es un ser humano. Mediante este reconocimiento, se abrirían canales para que, una vez el delincuente sea re-socializado o cumpla su pena no se lleven a cabo nuevos procesos de victimización y criminalización,

En tercer lugar, se considera necesario incrementar los recursos humanos y financieros de los centros de reclusión para que estos lleven a cabo su función de una manera más sistemática y eficiente;

En cuarto lugar, se propone la cooperación científica nacional e internacional, el intercambio de información pertinente sobre los centros de reclusión y la formación del personal penitenciario;

En quinto lugar, se propone fomentar la creación de centros de investigación criminológica y victimológica que lleven a cabo serios y sistemáticos estudios sobre las realidades de los centros de reclusión y aporten soluciones a las fallas del sistema penitenciario colombiano;

Finalmente, en sexto lugar, se plantea la necesidad de reformar de forma integral el sistema nacional penitenciario a fin de acercar la realidad de las cárceles a la sociedad y abandonar las reflexiones meramente teóricas y *deshumanizantes*. (SAN PEDRO ARRUBLA, 1998, 111)

Como se evidencia, los planteamientos anteriores dan cuenta de una realidad caótica de las cárceles colombianas; una realidad que impide los procesos de re-socialización y muy por el contrario lo que favorece es la constitución de escenarios de reproducción de niveles de criminalidad y violencia cada vez más altos. No obstante, los planteamientos son muy generales y no dejan de ser recomendaciones frente a una sociedad indolente que no ha llevado a cabo reformas profundas de sus modos de concebir a los contextos penitenciarios. Esto se evidencia en una cada vez mayor criminalización de distintos grupos sociales, en los crecientes niveles de hacinamiento y violencia, pese a reformas importantes que han buscado disminuir dichos fenómenos.

Una segunda referencia sobre el problema de la re-socialización en los centros de reclusión colombiano nos la ofrece Mario Antonio Ruiz Vargas (2007^a, 2007^b, y 2007 c). Este autor, que ha publicado artículos varios sobre el problema puntual de la re-socialización y la pedagogía en los contextos carcelarios. De hecho, aunque sus reflexiones no parten de investigaciones empíricas sobre las cárceles colombianas (no obstante basarse en algunos datos estadísticos sobre niveles de hacinamiento y violencia en los centros de reclusión), le apunta, desde la reflexión pedagógica hacia la construcción de lo que él llama una *pedagogía de la resocialización*.

Este autor, parte del reconocimiento de que las cárceles colombianas lejos están de ser espacios para la resocialización y muy por el contrario facilitan la reproducción de conductas delincuenciales. Basándose en dos estudios, uno del IEPRI, de la Universidad Nacional y otro de la Universidad de los Andes, plantea algunas motivaciones halladas por estos estudios, que impulsan a las personas hacia la delincuencia. Frustraciones, marginalización, establecimiento de contactos con redes formales e informales de criminalidad, se consideran algunas

de ellas. Ahora, más allá de estas y considerando al sujeto criminal particularmente, el autor plantea que uno de los motivos fundamentales para que fracasen los proyectos de re-socialización (reseña brevemente el PASO), es que no se impulsa la construcción de un sentido de vida más allá de la criminalidad. Desde este lugar, la búsqueda de la construcción de un sentido de la vida por fuera de la criminalidad se convierte en el principio rector fundamental de la propuesta pedagógica. Esta propuesta pedagógica, conducente a la re-socialización pasa, para el autor, por la construcción de lo que denomina una mirada holista de la realidad social del detenido y de su propia existencia. En este sentido, debe buscarse construir, plantea, unas nuevas lecturas de la inteligencia, del conocimiento, de la sabiduría y de los afectos. Todos estos elementos, plantea deben interrelacionarse dentro de espacios que abran la posibilidad para una convivencia pacífica en los centros carcelarios. La convivencia así, sumada a un conjunto de oportunidades reales y concretas al interior de los centros de reclusión, facilitarían una verdadera re-socialización.

El documento entonces se constituye en un diagnóstico general de la situación de los centros de reclusión colombiano, sumado a un conjunto de propuestas de principios rectores de lo que sería una pedagogía de la re-socialización. No profundiza en el análisis de los mecanismos que posibilitarían el impulso de una pedagogía de tal tipo, ni de los requerimientos técnicos, financieros y humanos, para la concreción de sus propuestas.

Remitiéndonos a otros documentos del mismo autor, encontramos que, las reflexiones se basan fundamentalmente en los mismos principios. Dejamos al lector, en la bibliografía final, las referencias bibliográficas.

Una vez expuestos estos documentos, de manera muy sintética, puede considerarse entonces cómo el problema de la educación en los contextos carcelarios colombianos, no ha sido reflexionado de manera sistemática y multidimensional. Aquí puede recordarse cómo por la comprensión de dichos contextos y de los proyectos y procesos que allí se impulsen, debe partirse de una mirada holística de la sociedad. Esto en la medida en que partir de balances muy

generales o muy específicos limita cualquier propuesta que se pueda hacer. Por lo visto hasta el momento, esta es la característica de la mayor parte de los estudios que se han hecho sobre los contextos carcelarios y sobre la educación en estos espacios. Si revisamos los planteamientos del autor antes referenciado, podemos ver cómo incluso, el autor parte de una mirada de los centros de reclusión en los que parece sólo se encuentran delincuentes comunes, cuyas características sociales o socio-culturales son las de pertenecer a grupos marginados de la sociedad; a sectores sociales excluidos, desconociendo que los contextos carcelarios son escenarios complejos y diversos que albergan a una heterogénea población. No obstante reconocer que la mayor parte de los delincuentes condenados pertenecen a los sectores más marginales y excluidos de nuestras sociedades, si se excluye del análisis la heterogeneidad de delitos y de delincuentes (conceptos aclarados antes) los juicios de valor y las propuestas que se hagan corren el riesgo de ser demasiado subjetivas y generales.

Un caso final, que merece referenciarse, es el proyecto impulsado por la Fundación Cepecs, en la Cárcel distrital (CEPECS, Cárcel Distrital, 2003), cuyo propósito era la construcción de un modelo pedagógico para dicha institución. El documento producto de la investigación/intervención desarrollada por los investigadores del Cepecs, muestra la manera como debe tenerse una visión holística, cómo deben construirse miradas consensuadas entre los distintos actores que conforman el contexto carcelario. Allí, durante el 2003, se impulsó la creación de un modelo pedagógico que facilitara la edificación de dinámicas de trabajo y estudio que contribuyeran a una más eficiente resocialización de los sindicados y condenados reclusos. Lamentablemente, por motivos de tiempo, no pudimos acceder al documento final de dicha investigación, lo que limita nuestra descripción de dicho trabajo. Baste por el momento, referenciar su existencia y dejar el espacio abierto para una futura ampliación del presente documento.

Finalmente, no se puede terminar este aparte, sin antes indicar, la manera como desde la misma institución que se encarga de velar por el buen funcionamiento de las instituciones penitenciarias y por impulsar y desarrollar los

proyectos y procesos reeducativos al interior de estas instituciones, el INPEC. Desde esta misma institución y, particularmente desde la Subdirección y tratamiento, durante los últimos 5 o 6 años viene impulsándose la reflexión y la producción de documentos de investigación e intervención, que contribuyan a cumplir con la normatividad vigente en el país, en materia carcelaria y penitenciaria. Desde este lugar, se han dado pasos importantes en la comprensión de la complejidad del sistema carcelario colombiano, en sus manifestaciones forales e informales. Producto de estas iniciativas, ha sido la elaboración de tres documentos que es importante reseñar brevemente aquí, dejando el espacio para una reflexión más profunda más adelante.

El primer documento producido por el INPEC, que es necesario visibilizar es el PASO o Plan de Acción y Sistema de Oportunidades: *Una estrategia para el tratamiento penitenciario* (INPEC, 2004). El plan de acción y sistema de oportunidades es una propuesta de atención y tratamiento diseñado para la población reclusa en las cárceles de Colombia, que se basa en el sistema progresivo buscando con ello la humanización de tratamiento, brindar al interno tratamiento por procesos de resocialización cambiando así, hábitos durante el tratamiento y cumplimiento de la pena, la idea es que el interno elabore desde que ingresa a la penitenciaria una ruta de acción para su tratamiento y preparación para la vida en “libertad”. Esta se divide en tres fases:

Etapa inicial: Sensibilizar, prepara y motivar al interno para aceptar el tratamiento y potenciar sus capacidades.

Etapa media: Orientar al interno con escuelas de formación y talleres que le permitan adquirir y reforzar hábitos laborales.

Etapa final: Prepara al interno para la reinserción social

Mediante estas fases se ofrecen programas de atención y tratamiento. Al llegar a la penitenciaria el interno entra en etapa de observación allí se perfila, para su actividad, en esta se ofrecen programas educativos y de formación, cuando el interno ha cumplido una tercera parte de la pena, en tiempo físico y

redimido, está en mediana y allí puede acceder a programas de formación para el trabajo, talleres (artes y oficios), escuelas de formación, enseñanza. La etapa final del proceso de tratamiento prepara al interno para salir en libertad y establecer relaciones en la sociedad con programas en modalidad semi-abierta.

Los programas que se ofrecen en cada etapa de tratamiento se categorizan así:

Inicial: educativas con redención de 6 horas por día de estudio

Media: artesanías, talleres industria y servicios (lavandería, rancho, panadería, aseo) en esta etapa se da una bonificación al interno trabajador según los rubros con que cuenta la penitenciaría para tales efectos

Final: quienes están beneficiados y cerca de la libertad acceden a programas laborales en granjas, ordenanzas, áreas comunes. Bonificación al interno trabajador.

Para establecer la etapa en la que se encuentra el interno se tiene en cuenta el factor objetivo que es la sumatoria del tiempo físico en detención desde la condena y el tiempo redimido en actividades educativas o laborales, así como el concepto del CET y la JETEE, quienes determinan el factor subjetivo teniendo en cuenta el comportamiento del interno, su proceso de adaptación y seguimiento de normas en detención, las capacidades que demuestra en el desempeño de la actividad que realiza

Un segundo documento que nos presenta el INPEC, está dedicado al estudio diagnóstico de el consumo de sustancias psicoactivas en las cárceles colombianas. En este, se considera que la educación es sin duda una herramienta que permite al hombre a ver al mundo desde una perspectiva más amplia y así enfrentar los problemas bajo otra óptica. Los datos estadísticos recogidos por dicha institución, muestran la relación entre una formación académica deficiente y el consumo de sustancias psicoactivas, aunque, no es exclusivo de población penitenciaria ni es propia de un rango de edades o clases sociales.

Para el caso en contextos de encierro el INPEC realizó un estudio en el 2007 sobre la frecuencia en que el consumo de Spa se ha relacionado con el delito y otras variables, aplicando herramientas a la población reclusa en los 66 establecimientos de las 6 regionales, Norte, Viejo caladas , Central, Oriente, Noroeste, Occidente, se utilizo el *Sistema de Vigilancia Epidemiológica del uso y abuso de psicoactivas - VESPA – Unificado*.

El consumo de sustancias psicoactivas en los centros de reclusión es un problema que atañe a toda la los sujetos de los establecimientos penitenciarios y carcelarios de Colombia: internos y externos, personal directivo, personal administrativo de planta y de contrato, cuerpo de custodia y vigilancia, así como los grupos de apoyo a través de las redes de corresponsabilidad social. Partiendo de este reconocimiento, se plantea que para enfrentar esta situación, es necesario comprender las dinámicas culturales de la población y entender las características de prisionalizacion que llevan al interno a continuar o aumentar el consumo.

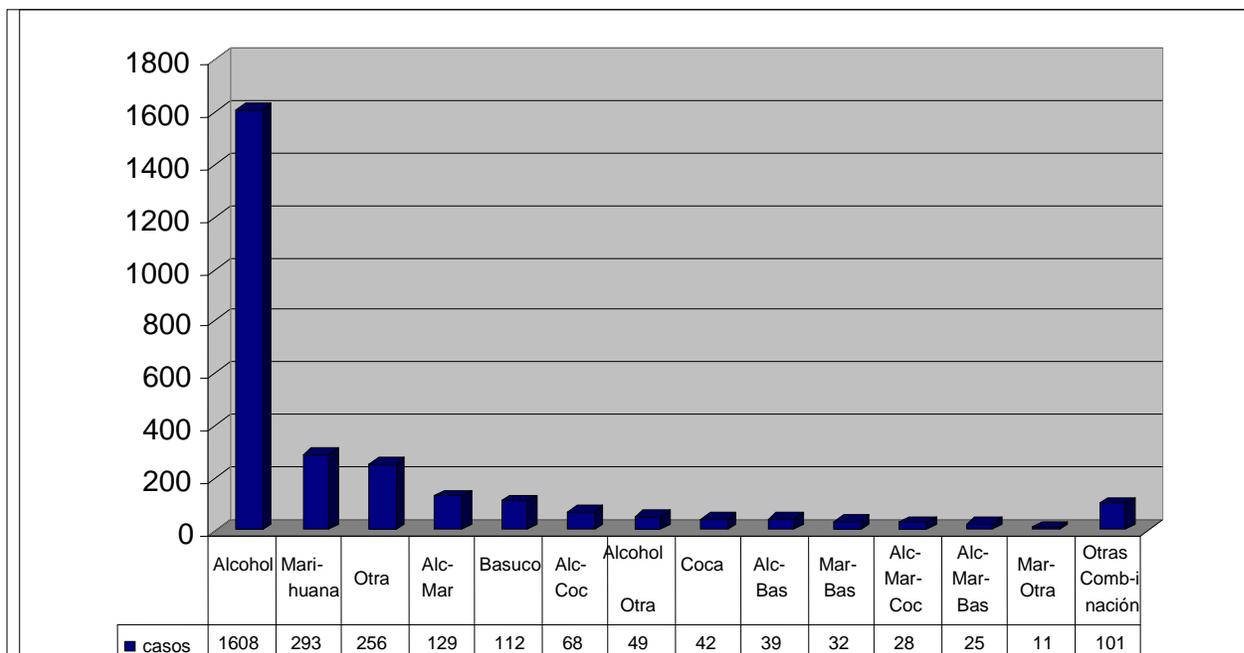
Así, se reconoce también que la vida en la cárcel es monótona, la cotidianidad incita al consumo, muchas horas en el patio sin hacer nada, mucho tiempo para pensar en situaciones dolorosas y recordar la pérdida de libertad y la familia, sumado a esto se aumenta el riesgo de caer en la drogadicción, por ser la cárcel en un espacio IMPUNE para comerciar e intercambiar todo en drogas ilícita y licitas, el interno también está expuesto al sometimiento, a un sistema de dominación o chantaje que es manejada por quienes expenden las drogas.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es que, el interno siente y demuestra pérdida frente a su capacidad de decisión y de libertad, los reclusos deben seguir las normas que hay en la penitenciaria y a la vez las del pabellón.

La población interna, en su mayoría ha manifestado que ha cometido el delito bajo efectos de sustancias psicoactivas, según los datos que arroja el muestreo del INPEC.

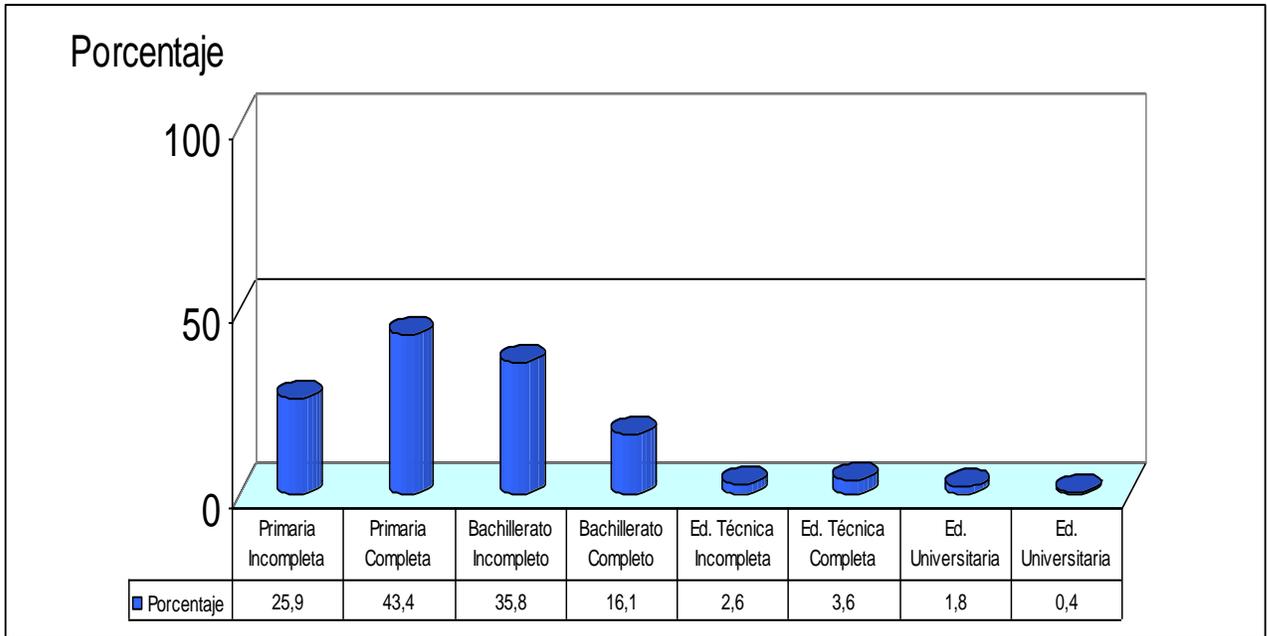
Relación consumo de SPA y delito.

“Respecto a la distribución de las SPA bajo las cuales se encontraban los internos, el alcohol con el 64,2% es el más representativo, un 11,7 % de los internos se encontraba bajo la influencia de la marihuana y bajo el basuco un 4,47% el resto del porcentaje se distribuyen entre otras SPA y combinación de éstas, en las mencionadas combinaciones aparece el alcohol con mucha frecuencia” INPEC.2007.



Relación del consumo de spa y niveles de educación

NIVEL DE ESCOLARIDAD.



“... los niveles educativos que presentan los internos son muy bajos, el 25,9 % cuenta únicamente con primaria incompleta y casi el 80% cuenta con bachillerato incompleto o menos. Un porcentaje muy bajo de internos ha realizado algún tipo de educación superior. Estas condiciones educativas muestran la importancia de incluir programas de formación académica y laboral dentro de los establecimientos penitenciarios...” (INPEC 2007)

La reflexión que se hace de este estudio está ligada al papel de la escuela en la sociedad ¿Qué hace la escuela en Colombia? ¿Cuál es la labor de esta en los procesos de formación de la sociedad, ¿es excluyente?, el derecho a la educación se está violando desde un inicio y en la penitenciaría se “reestablece” bajo condiciones no aptas para el aprendizaje.

Otras variables que se tienen en cuenta en este estudio y el programa de prevención integral y promoción, factores relevantes que favorecen el consumo de SPA, son la condición jurídica, el consumo aumenta cuando al interno ha sido condenado, a si mismo intentara organizar su vida reestableciendo sus redes de apoyo como la familia, es de vital importancia para dejar el consumo que la familia este presente durante el proceso de prisionalización, aunque la mayoría de veces, la familia se descompone, al pasar el tiempo de condena las visitas son menos frecuentes.

El manejo del tiempo libre en las penitenciarias no es eficiente, pues todos internos no tienen actividades que favorezcan abandonar el consumo la cotidianidad en el patio y la inactividad hacen que el consumo sea una constante.

Precisamente frente a este diagnóstico y con el fin de contribuir a la elaboración de programas sistemáticos que respondan a las particularidades de los contextos penitenciarios colombianos, el INPEC, en el año pasado año elaboró un modelo educativo (INPEC, 2007), que intenta responder a las demandas de las necesidades concretas de los internos. Este modelo, parte de reconocer la complejidad de las dinámicas carcelarias y las dificultades que la población que éstas instituciones alberga.

En dicho modelo se consideran los últimos planteamientos que en materia educativa para los contextos de encierro han impulsado organismos multilaterales como la ONU, y los requerimientos que en materia educativa se exigen a las instituciones de prisión con el fin de fortalecer los procesos de re-socialización, con fundamento central en el impulso de proyectos y procesos educativos. Allí se establecen los planteamientos pedagógicos generales y las responsabilidades administrativas de cada una de las instancias involucradas con el tratamiento y desarrollo de los internos. Del mismo modo se elabora una sofisticada propuesta curricular que dimensiona en primera instancia, los contenidos básicos de los proyectos educativos a impulsarse en los centros de reclusión; continúa con la elaboración de las metodologías de trabajo articuladas o centradas en el tipo de población a la que van dirigidos y las restricciones de espacio y manejo del tiempo y la seguridad. Del mismo modo propone métodos de evaluación que buscan contribuir a un proceso sistemático de reflexión y formación de los internos. SE contempla allí, por ejemplo, una evaluación multifactorial que articula los desarrollos de cada interno y sus miradas sobre su propio proceso formativo, la evaluación de los docentes y la co-evaluación. El trabajo en equipo se convierte en elemento central (aún reconociendo las restricciones que sobre este punto se puedan generar) y la formación para la autonomía y la responsabilidad se establecen en elementos centrales.

No obstante lo anterior, hay que decir que, pese a ser este documento un gran avance, en toda la formulación, aunque se establecen relaciones con el PASO, parece desconocer las tremendas dificultades en materia educativa de los centros carcelarios. Dicho documento no contiene un diagnóstico mínimo general de los estados físicos, financieros y de recursos humanos realmente disponibles para el desarrollo del modelo propuesto. Los presupuestos pedagógicos, del mismo modo, son ideas muy generales sobre la educación, pero no sobre ésta en los contextos de encierro. Se teoriza pedagógicamente, pero no se sitúan los planteamientos en los escenarios que pretenden intervenir. Todo parece entonces quedar en manos de los responsables directos que impulsarán y materializarán las propuestas allí planteadas.

Muestra de lo anterior es que los planteamientos sobre el currículo que se hacen a partir de la página 91 son el único espacio donde se reflexiona de modo muy general sobre las particularidades de la población carcelaria. Esto genera serias dudas sobre la materialización de dicho modelo, al no contemplar el sistema penitenciario colombiano, con sus complejidades y particularidades como un todo y limitarse a plantear propuestas generales más que de educación, de escolarización de la población interna.

Precisamente sobre éste último punto, hay que considerar lo planteado en las primeras páginas de este documento. Allí se indicaba como hay una diferencia de dimensión y de extensión entre lo que es pedagogía y lo que es enseñanza. Un modelo educativo supone la comprensión de las particularidades de los contextos en los cuales se llevan a cabo los procesos educativos que, como planteábamos, van más allá de la simple escolarización. Se indicaba allí que una cosa es la educación y otra la enseñanza. Así, el modelo educativo, más que apuntarle a la formación integral (formalmente el desarrollo escolar lo hace), se reduce a la creación de una propuesta de enseñanza cuya implementación queda en manos de la voluntad, las competencias y las oportunidades reales de aquellos directamente encargados.

Una vez presentado este breve balance del desarrollo de las investigaciones y propuestas educativas en Iberoamérica y en Colombia, pasaremos a indicar el marco normativo sobre el cual se han venido adelantando procesos de reforma del sistema penitenciario colombiano.

2.2.1. Marcos normativos sobre educación y resocialización en los centros de reclusión colombianos.

En el sistema penitenciario y carcelario colombiano, la educación solo se ha especificado en la redención de pena, pues en la historia del sistema penitenciario se han homologado las diferentes normas y leyes educativas del país para el proceso educativo en las prisiones, sin arrojar resultados importantes y significativos en el proceso de formativo del interno.

El tratamiento penitenciario propone que el interno inicie su proceso educativo una vez ingrese al establecimiento, dejando así de lado la crisis emocional y personal que vive el individuo al inicio de su reclusión. A continuación presentamos el marco normativo colombiano en materia educativa general puntualizando la normatividad específica para los contextos de prisión.

En primera instancia, presentamos la Constitución de 1991 y sus planteamientos en materia educativa. Así, tenemos que: *Un fin esencial del estado es servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución.(Artículo 2º. Constitución Política).

- El estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades por medio de la Educación permanente, la enseñanza científica, técnica, artística y profesional. (Artículo 7º. De la Constitución). Frente a este deber del estado, la Constitución también consagra que:
- La Educación es un derecho de la persona y un servicio Público. El estado junto con la sociedad y la familia, son los responsables de la Educación. Desde la Constitución se define que la Educación tiene una función social,

con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia y a la Técnica (Artículo 67. Constitución Política)

- Decreto 3011 del 19 de diciembre de 1997. DE LEY 65
- En el Artículo cuarto , se establece que para el desarrollo de los programas educativos se tendrá en cuenta lo establecido en la Ley 115:
- Educación Formal: alfabetización, educación básica y media vocacional desarrollada por ciclos lectivos especiales integrados CLEI y Educación superior.
- Educación no formal: Programas de formación en el campo laboral y programas de formación en el campo académico, dentro de esta última se encuentra la preparación para niveles y grados de educación formal y participación ciudadana y comunitaria
- Educación informal: este tipo de educación debe estar organizada y estructurada como parte del Proyecto Educativo Institucional PEI o del Reglamento Pedagógico RP y bajo los lineamientos de la subdirección de Tratamiento y Desarrollo.

Por su parte, en la Ley 115 de 1994m se establece lo siguiente.

Artículo 1º La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

La presente ley señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal dirigida a

niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

La educación superior es regulada por ley especial, excepto lo dispuesto en la presente ley.

Artículo 50. Definición de la educación para adultos. La educación de adultos es aquélla que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar sus formación, o validar sus estudios.

El Estado facilitará las condiciones y promoverá, especialmente, la educación a distancia y semipresencial para los adultos.

Artículo 51. Objetivos específicos. Son objetivos específicos de la educación de adultos:

- Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles educativos;
- Erradicar el analfabetismo;
- Actualizar los conocimientos, según el nivel de educación, y
- Desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria.

Artículo 52. Validación. El Estado ofrecerá a los adultos la posibilidad de validar la educación básica o media y facilitará su ingreso a la educación superior, de acuerdo con los requisitos establecidos en la ley.

Las instituciones educativas autorizadas podrán reconocer y validar los conocimientos, experiencias y prácticas de los adultos, sin la exigencia de haber cursado determinado grado de escolaridad formal, o los programas de educación no formal del arte u oficio de que se trate, cumpliendo los requisitos que para tal

fin establezca el Gobierno Nacional, y con sujeción a la Ley 30 de 1.992 o las normas que la modifiquen, adicionen o sustituyan.

Artículo 53. Programas semipresenciales para adultos. Los establecimientos educativos de acuerdo con su proyecto educativo institucional, podrán ofrecer programas semipresenciales de educación formal o de educación no formal de carácter especial, en jornada nocturna, dirigidos a personas adultas, con propósitos laborales. El Gobierno Nacional reglamentará tales programas.

Artículo 54. Fomento a la educación no formal para adultos. El Ministerio de Educación Nacional fomentará programas no formales de educación de adultos, en coordinación con diferentes entidades estatales y privadas, en particular los dirigidos al sector rural y a las zonas marginadas o de difícil acceso.

Los Gobiernos Nacional y de las entidades territoriales fomentarán la educación para grupos sociales con carencias y necesidades de formación básica, de conformidad con lo establecido en el artículo 8° de la Ley 60 de 1.993. Lo harán con recursos de sus respectivos presupuestos y a través de contratos con entidades privadas sin ánimo de lucro y de reconocida idoneidad.

La misma ley, plantea elementos para el impulso y promoción de una educación para la rehabilitación social de la siguiente manera:

Artículo 68. Objetivo y ámbito de la educación para la rehabilitación social. La educación para la rehabilitación social comprende los programas educativos que se ofrecen a personas y grupos cuyo comportamiento individual y social exige procesos educativos integrales que le permitan su reincorporación a la sociedad.

Artículo 69. Procesos pedagógicos. La educación para la rehabilitación social es parte integrante del servicio educativo; comprende la educación formal, no formal e informal y requiere métodos didácticos, contenidos y procesos pedagógicos acordes con la situación de los educandos.

Parágrafo: En el caso de los establecimientos carcelarios del país se deben tener en cuenta para los planes y programas educativos, las políticas y orientaciones técnico-pedagógicas y administrativas del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario - Inpec-.

Artículo 64. Integración con el servicio educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.

Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos.

El Gobierno Nacional expedirá la reglamentación correspondiente.

Concordancia. *Decreto 2082 de 1996 por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales y la Resolución 2565 de 2003 del Ministerio de Educación Nacional por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Constitución Nacional. Artículo 13. Derecho a la igualdad. Artículo 47. Protección especial a disminuidos. Ley 0361 de 1.997 por la cual se establece mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Artículo 10; Artículo 11; artículo 12; artículo 13; artículo 14; artículo 15 y artículo 16.*

Parágrafo 1º: Los Gobiernos Nacional y de las entidades territoriales podrán contratar con entidades privadas los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para la atención de las personas a las cuales se refiere este artículo, sin sujeción al artículo 8 de la [Ley 60 de 1.993] hasta cuando los establecimientos estatales puedan ofrecer este tipo de educación.

Parágrafo 2º: Las instituciones educativas que en la actualidad ofrecen educación para personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, y desarrollando los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales. Este proceso deberá realizarse en un plazo no mayor de seis (6) años y será requisito esencial para que las instituciones particulares o sin ánimo de lucro puedan contratar con el Estado.

Artículo 47. Apoyo y fomento. En cumplimiento de lo establecido en los artículos 13 y 68 de la Constitución Política y con sujeción a los planes y programas de desarrollo nacionales y territoriales, el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a que se refiere el artículo 46 de esta ley.

Igualmente fomentará programas y experiencias para la formación de docentes idóneos con este mismo fin.

El reglamento podrá definir los mecanismos de subsidio a las personas con limitaciones, cuando provengan de familias de escasos recursos económicos.

Artículo 70. Apoyo a la capacitación de docentes. En cumplimiento de lo establecido en los artículos 13 y 68 de la Constitución Política, es deber del Estado apoyar y fomentar las instituciones, programas y experiencias dirigidos a formar docentes capacitados e idóneos para orientar la educación para la rehabilitación social, y así garantizar la calidad del servicio para las personas que por sus condiciones la necesiten.

Artículo 71. Fomento de la educación para la rehabilitación social. Los gobiernos Nacional y de las entidades territoriales fomentarán la educación para la rehabilitación y reinserción de personas y de grupos sociales con carencias y necesidades de formación. Lo harán con recursos de sus respectivos

presupuestos, directamente y a través de contratos con entidades privadas sin ánimo de lucro y de reconocida idoneidad.

Artículo 73. Proyecto educativo institucional. Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un proyecto educativo institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.

El Gobierno Nacional establecerá estímulos e incentivos para la investigación y las innovaciones educativas y para aquellas instituciones sin ánimo de lucro cuyo proyecto educativo institucional haya sido valorado como excelente, de acuerdo con los criterios establecidos por el sistema nacional de evaluación. En este último caso, estos estímulos se canalizarán exclusivamente para que implanten un proyecto educativo semejante, dirigido a la atención de poblaciones en condiciones de pobreza, de acuerdo con los criterios definidos anualmente por el Conpes social.

Parágrafo: El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.

Artículo 88. Títulos académicos. El título es el reconocimiento expreso de carácter académico otorgado a una persona natural por haber recibido una formación en la educación por niveles y grados y acumulado los saberes definidos por el proyecto educativo institucional. Tal reconocimiento se hará constar en un diploma.

El otorgamiento de títulos en la educación es de competencia de las instituciones educativas y de las instituciones del Estado señaladas para verificar, homologar o convalidar conocimientos.

Artículo 89. Reglamentación de títulos. EL Gobierno Nacional reglamentará el sistema de títulos y validaciones de la educación por niveles y grados a que se refiere la presente ley. Además establecerá el sistema de validación de estudios y homologación de títulos académicos obtenidos en otros países, en los mismos niveles y grados.

Concordancia. Decreto 0921 de 1994 por el cual se suprime el registro del título de bachiller.

Artículo 90. Certificados en la educación no formal. Las instituciones de educación no formal podrán expedir certificados de técnico en los programas de artes y oficios y de formación vocacional que acrediten al titular para ejercer la actividad laboral correspondiente.

En tercera instancia tenemos la ley 65 de 1993, que en materia educativa plantea lo siguiente.

Educación y enseñanza.

Artículo 94. **Educación.** La educación al igual que el trabajo constituye la base fundamental de la resocialización. En las penitenciarías y cárceles de Distrito Judicial habrá centros educativos para el desarrollo de programas de educación permanente, como medio de instrucción o de tratamiento penitenciario, que podrán ir desde alfabetización hasta programas de instrucción superior. La educación impartida deberá tener en cuenta los métodos pedagógicos propios del sistema penitenciario, el cual enseñará y afirmará en el interno, el conocimiento y respeto de los valores humanos, de las instituciones públicas y sociales, de las leyes y normas de convivencia ciudadana y el desarrollo de su sentido moral.

En los demás establecimientos de reclusión, se organizarán actividades educativas y de instrucción, según las capacidades de la planta física y de personal, obteniendo de todos modos, el concurso de las entidades culturales y educativas.

Las instituciones de educación superior de carácter oficial prestarán un apoyo especial y celebrarán convenios con las penitenciarías y cárceles de distrito judicial, para que los centros educativos se conviertan en centros regionales de educación superior abierta y a distancia (Cread), con el fin de ofrecer programas previa autorización del Icfes. Estos programas conducirán al otorgamiento de títulos en educación superior.

Los internos analfabetos asistirán obligatoriamente a las horas de instrucción, organizada para este fin.

En las penitenciarías, colonias y cárceles de distrito judicial, se organizarán sendas bibliotecas. Igualmente en el resto de centros de reclusión se promoverá y estimulará entre los internos, por los medios más indicados, el ejercicio de la lectura.

Artículo 95. **Planeación y Organización del Estudio.** La Dirección General del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, determinará los estudios que deban organizarse en cada centro de reclusión que sean válidos para la redención de la pena.

Artículo 96. **Evaluación y Certificación del Estudio.** El estudio será certificado en los mismos términos del artículo 81 del presente Código, previa evaluación de los estudios realizados.

Artículo 97. **Redención de Pena por Estudio.** El juez de ejecución de penas y medidas de seguridad concederá la redención de pena por estudio a los condenados a pena privativa de la libertad.

A los detenidos y a los condenados se les abonará un día de reclusión por dos días de estudio.

Se computará como un día de estudio la dedicación a esta actividad durante seis horas, así sea en días diferentes. Para esos efectos, no se podrán computar más de seis horas diarias de estudio.

Artículo 98. **Redención de la Pena por Enseñanza.** El recluso que acredite haber actuado como instructor de otros, en cursos de alfabetización o de enseñanza primaria, secundaria, artesanal, técnica y de educación superior tendrá derecho a que cada cuatro horas de enseñanza se le computen como un día de estudio, siempre y cuando haya acreditado las calidades necesarias de instructor o de educador, conforme al reglamento.

El instructor no podrá enseñar más de cuatro horas diarias, debidamente evaluadas, conforme al artículo 81.

Artículo 99. **Redención de la Pena por Actividades Literarias, Deportivas, Artísticas y en Comités de Internos.** Las actividades literarias, deportivas, artísticas y las realizadas en comités de internos, programados por la dirección de los establecimientos, se asimilarán al estudio para efectos de la redención de la pena, de acuerdo con la reglamentación que para el efecto dicte la Dirección General del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario.

Artículo 100. **Tiempo para Redención de Pena.** El trabajo, estudio o la enseñanza no se llevará a cabo los días domingos y festivos. En casos especiales, debidamente autorizados por el director del establecimiento con la debida justificación, las horas trabajadas, estudiadas o enseñadas, durante tales días, se computarán como ordinarias. Los domingos y días festivos en que no haya habido actividad de estudio, trabajo o enseñanza, no se tendrán en cuenta para la redención de la pena.

Artículo 10. **Condiciones para la Redención de Pena.** El juez de ejecución de penas y medidas de seguridad, para conceder o negar la redención de la pena, deberá tener en cuenta la evaluación que se haga del trabajo, la educación o la enseñanza de que trata la presente ley. En esta evaluación se considerará igualmente la conducta del interno. Cuando esta evaluación sea negativa, el juez de ejecución de penas se abstendrá de conceder dicha redención. La reglamentación determinará los períodos y formas de evaluación.

Artículo 102. **Reconocimiento de la Rebaja de Pena.** La rebaja de pena de que trata este Título será de obligatorio reconocimiento de la autoridad respectiva, previo el lleno de los requisitos exigidos para el trámite de beneficios judiciales y administrativos.

Artículo 103. **Servicio Social.** Para los fines de la educación, el trabajo y la rehabilitación de los internos en los centros de reclusión, así como para el funcionamiento y buena marcha de dichos centros, los establecimientos de educación secundaria y superior prestarán la colaboración necesaria, determinando un número de estudiantes para efectos de la prestación del servicio social. El Ministerio de Educación Nacional y el Icfes dictarán las medidas necesarias para el cumplimiento de sus servicios.

Los egresados de las Universidades que conforme a la ley deban prestar el servicio social obligatorio podrán hacerlo en un establecimiento de reclusión, para lo cual el Ministerio de Justicia expedirá la reglamentación correspondiente.

Más adelante, en el Título XI, que establece los principios generales del reglamento disciplinario de los internos, la Corte Constitucional conceptúa sobre el significado de la disciplina en este tipo de establecimientos de la siguiente manera:

Consideraciones previas sobre la naturaleza de la vida penitenciaria. Las vida penitenciaria tiene unas características propias de su finalidad, -a la vez sancionatoria y resocializadora-, que hacen que el interno se deba adecuar a las circunstancias connaturales a la situación de detención. Como las leyes deben fundarse en la realidad de las cosas, sería impropio e insólito, que al detenido se le considerara el mismo margen de libertad de que se goza en la normal. Se trata, pues, de una circunstancia de una situación que no es excepcional sino especial. Existen circunstancias y fines específicos que exigen, pues, un tratamiento acorde con la naturaleza de un establecimiento carcelario; no se trata simplemente de una expiación, sino de un amoldamiento de la persona del detenido a circunstancias especiales, que deben ser tenidas en cuenta por el legislador.

El libre desarrollo de la personalidad constituye un derecho fundamental que también debe ser respetado por un establecimiento carcelario, pero no puede exagerarse el alcance de tal bien en virtud del abuso de la libertad, por que ello lo haría inocuo. La libertad para nadie es ilimitada; es un derecho que se debe ejercer en concordancia con el legítimo interés de la comunidad. En el caso de la vida penitenciaria, es de interés general que la libertad tenga límites en sus diversas manifestaciones; ello es razonable y es de la esencia del trato especial a que deben estar sometidos lo reclusos.

Constituye por ello una pretensión desde todo punto de vista injustificada en el que se dejen de adoptar elementales medidas de prevención, o de aplicar los necesarios correctivos en los establecimientos carcelarios, so pretexto de defender, aún contra el interés social, derechos individuales supuestamente violados. Por el contrario, no sólo es lógico y razonable, sino que se ajusta al ordenamiento jurídico el que en los establecimientos penitenciarios y carcelarios imperen y se hagan cumplir normas elementales de disciplina interna que deben ser acatadas estrictamente, no sólo por los reclusos mismos, sino por el personal directivo de dichos establecimientos, así como por su personal de guardianes y por todas las personas que los visiten a cualquier título, incluyendo a los abogados.

La disciplina en los establecimientos carcelarios. El orden penitenciario se enmarca dentro del criterio de la resocialización y para ello es necesaria, como se ha dicho, la disciplina, entendida como la orientación reglada hacia un fin racional, a través de medios que garanticen la realización ética de la persona. La disciplina, pues, no es fin en sí mismo, sino una vía necesaria para la convivencia humana elevada a los más altos grados de civilización. Ella no anula la libertad, sino que la encauza hacia la perfección racional. Se trata, entonces de un proceso de formación del carácter, que tiende a la expresión humanista y humanitaria en sentido armónico.

No hay duda de que la vida penitenciaria debe obedecer a un orden pedagógico correctivo. En cuanto a orden, tiende a la armonía, en cuanto

pedagógico, a la formación y en cuanto a correctivo a la resocialización. Sin disciplina no hay armonía, ni formación ni resocialización. Por ello, ésta al ser personalizada es necesaria en cualquier establecimiento penitenciario. En virtud de lo anterior, es apenas razonable que el margen exterior de la libertad en el seno de un centro de ésta naturaleza, deba ser proporcionado a las exigencias de formación y de orden, inherentes a la institución. El estado social de derecho busca en este campo la readaptación del individuo, la actualización de sus propias potencias y, por sobre todo, la protección de los legítimos intereses de la sociedad.

La actividad del interno dentro del establecimiento carcelario debe orientarse pues hacia una meta que debe buscar el beneficio de la sociedad y del sujeto mismo, a la sociedad, por cuanto se busca rescatar a uno de sus miembros, y al mismo sujeto, porque se le ayuda a perfeccionar su carácter. No hay, pues, que pretender despojar a los centros de rehabilitación de sus mecanismos propios de acción, encaminados hacia sus objetivos legítimos. Pero ello no significa que la disciplina pueda tornarse en un poder de fuerza irracional, porque entonces se anularía su principio justificante.

*La racionalidad de la disciplina, requiere de un mínimo de discrecionalidad por parte de quienes la imponen ya que no es posible que la actividad carcelaria esté totalmente reglada, ello porque el acto humano tiene un espacio indeterminado de proyección ante las contingencias impredecibles, que la norma y el reglamento no alcanza a tipificar por imposibilidad materia, y porque el proceso de la actividad carcelaria exige, que en aras de la disciplina, se adecúen los principios generales a casos concretos y específicos. **(Corte constitucional, sentencia 7 de septiembre de 1995. (C-394).)***

Bien, para finalizar, algunas consideraciones genrales sobre la educación en contextos penitenciarios colombianos. De acuerdo a la ley y a lo planteado hasta el momento, puede evidenciarse una fragmentación entre los planteamientos jurídicos y las iniciativas tanto privadas como públicas en materia educativa. Parece ser que para el legislativo, aunque considera el problema de la

resocialización, basado en la educación, como eje central del cumplimiento de la pena, a la hora de concretar la materialización de las penas reduce el proceso de resocialización al problema de la redención de las penas. Esto fortalece actitudes pragmáticas y poco honestas frente al proceso de resocialización. El sistema penitenciario colombiano entonces, queda preso de las dinámicas institucionales propias de nuestro sistema político y dentro de este contexto, se dificultan los procesos de resocialización con base en modelos educativos (que pueden contener modelos de enseñanza/aprendizaje) de manera eficaz.

Del mismo modo, si no se plantean claramente formas de articulación de los servicios penitenciarios con las demás instituciones sociales, políticas y económicas a fin de atacar el problema de forma multidimensional y coherente, los esfuerzos están condenados al aislamiento y a producir éxitos muy relativos y fugaces. Todo queda dependiendo, como se dijo atrás de la voluntad, las competencias profesionales y las estructuras institucionales concretas de cada centro de reclusión.

A partir de lo anterior, debe pensarse el problema de la educación en los centros de reclusión, dentro del macro-sistema social que lo cobija, esto es, la sociedad colombiana en su conjunto. En esta dirección no bastan iniciativas que le apuntan a la prevención discursiva del delito y la criminalidad; no bastan campañas de concientización, si junto a esto, cientos de miles de personas no encuentran espacios de socialización tolerantes, abiertos y democráticos.

Bibliografía

- AGILAR SOTO, Juan Francisco, ECHEVERRÍA LINARES, Luz Marina y MARROQUÍN FIERRO, Rafael. *Proyecto de investigación-intervención para la elaboración de un Marco Pedagógico para la Cárcel Distal de Varones y anexo de Mujeres de Bogotá*. Informe Final. Fundación CEPECS, 2003. Mimeo sin publicar.
- BARATA, ALESSANDRO. *Criminología crítica y crítica al derecho penal. Introducción a la sociología jurídico-penal*. Traducción de Álvaro Búnster. Siglo XXI editores, Buenos Aires, 2004

- BLAZICH, Gladys S. y GARCÍA DE MILLÁN, Sonia. *Estudio de situación de la educación en contextos de encierro en las ciudades de Corrientes y Resistencia. Perfiles sociodemográficos en instituciones penales de varones adultos mayores y menores*. Universidad Nacional del Nordeste. Comunicaciones Científicas, 2006. Págs., 1-3. Edición digital. www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/01-Sociales/2006-S-073.pdf
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial popular. Madrid, 2001. Ver, específicamente. *Fundamentos para una teoría de la violencia simbólica*. Págs. 15-85.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado. Traducción de J.A. Bravo*. Editorial Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto IV)*. Traducción de Jacques Algasi. Fondo de Cultura Económica. México, 2002.
- COHEN, Jean L. y ARATO, Andrew. *Teoría política y sociedad civil*. Traducción de Roberto Reyes Mazzoni. Fondo de Cultura Económica. México, 2002.
- CORVELLO DONDERIS, Vicenta. *El sentido actual del principio constitucional de reeducación y reinserción social*. En: *Presente y futuro de la constitución española de 1978*. Universidad de Valencia, 2005. Págs. 217-233. Referencia electrónica: www.cienciaspenales.net.
- DAVID, Pedro R. *Criminología y sociedad*. Pensamiento Jurídico Editora, Buenos Aires, 1979
- DELGADO DEL RINCÓN, Luis E. *El artículo 25.2 CE: Algunas consideraciones sobre la reeducación y la reinserción social como fin de las penas privativas de la libertad*. En *Revista jurídica de Castilla y León*. Número extraordinario. Enero de 2004. Págs. 339-369.
- DIEZ SIERRA, Roberto, CALVO DE LEÓN, Roberto y GONZÁLEZ SÁNCHEZ, Margarita. *Programas socioeducativos en el centro penitenciario de Burgos a través de las prácticas de educación social*. En: Edición digital: www.eduso.net/archivos/iicongreso/09.pdf
- DURKHEIM, Emile. *Las reglas del método sociológico*. Traducción de L.E. Echavarría Rivera. Ediciones Orbis, Barcelona, 1982.
- DYNER R. Isaac y JAEN, Sebastian. *La rentabilidad del crimen. ¿Un problema de presupuesto, prisiones o políticas?*. Instituto de sistemas y ciencias de la decisión,

Universidad nacional de Colombia. (SA). Edición digital: *dinamica-sistemas.mty.itesm.mx/congreso/ponencias_pdf/19.La_rentabilidad_del_crimen.pdf*

- FOUCAULT, Michel. *Seguridad, territorio, población*. Fondo de cultura económica, México, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores, igésimo séptima edición. Madrid, 1998.Pág.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Traducción de Guillermo Palacios. Siglo XXI Editores. México, 1997.
- FROM, Eric. El miedo a la libertad. Versión castellana de Gino Germani, Editorial Paidos, Buenos Aires, 1988.
- GARCÍA, María B., VILANOVA, Silvia, DEL CASTILLO, Eduardo y MALAGUTTI, Agustín. *Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro. Una aproximación de extensión universitaria en la escuela de un penal*. En: *Revista iberoamericana de Educación*. No. 44; paginas 1-9. Buenos Aires, septiembre de 2007.
- HASSEMER, Winfried y MUÑOZ CONDE, Francisco. *Introducción a la criminología y al derecho penal*. Tirant Lo Blanch. Valencia, 1989.
- Hulsman, Louk, Bergalli, Roberto, Zaffaroni, Eugenio y otros. *Criminología crítica y control social. 1. El punitivo del Estado*. Editorial juris. Buenos Aires, 1993.
- INPEC. *Consumo de sustancias psicoactivas en contexto de encierro*. Bogotá, 2007. Mimeo sin publicar.
- INPEC. *Hacia la construcción de una nueva relación pedagógica. Modelo Educativo para el sistema penitenciario y carcelario colombiano*. Bogotá, 2007.
- INPEC. *Plan de Acción y Sistema de Oportunidades. P.A.S.O: Una estrategia para el tratamiento penitenciario*. Bogotá, 2004.
- LARRAURI, Elena. *La herencia de la criminología crítica*. Siglo XXI editores; Madrid, 2000.
- LEAL, Luisa y GARCÍA, Adela. *Programa de reinserción social como mecanismo rehabilitador de la pena. Un estudio de la región centro occidental zuliana*. En *Capítulo criminológico Vol. 35. No. 3. Julio-Septiembre de 2007. Págs. 351-374*.

- LUCIO A. Ricardo. *La construcción del saber y del saber hacer*. Tomado de. *Congreso de educación*. Compañía de María "La enseñanza". Bogotá, Julio 12, 13 y 14 de 1990. En: Dimensión Educativa. *Pedagogía y educación Popular*. Segunda Edición. Bogotá, 1996,
- MARX, Karl. *Contribución a la crítica de la economía política*. Traducción de Marat Kuznetsov. Editorial Progreso, Moscú, 1989.
- MERTON, R.K. *Teoría y estructura sociales*. Fondo de cultura económica, México, 1964
- MONTES SARMIENTO, María Alejandra y PEREA GARCÉS, María del Rosario. *¿Cómo el narcotráfico ha influido en la política criminal colombiana? 1978.1997*. Tesis de grado. Universidad Javeriana; Facultad de Ciencias Jurídicas; Departamento de derecho penal. Bogotá, 2005.
- MOUFFE, Chantal y LACLAU, Ernesto. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Versión española de Ernesto Laclau. Fondo de Cultura Económica. Segunda edición. Buenos Aires, 2006.
- MOUFFE, Chantal. *Democracia radical. ¿Moderna o postmoderna?*. En: *Revista Foro*. No. 24 *Las incertidumbres de la democracia*, Septiembre de 1994. Bogotá. Págs. 13-24.
- NÚÑEZ VEGA, Jorge. *Las cárceles en la época del narcotráfico. Una mirada etnográfica*. En: *Nueva Sociedad*. No. 208. Marzo-abril de 2007. Págs. 103-117.
- ORWELL, George. *1984*. Traducción de Rafal Vásquez Zamora. Ediciones destino, Barcelona; 1988.
- QUINTANA CABANAS, Joseph. *Concepto de filosofía de la educación*. Revista española de pedagogía, ISSN 0034-9461, Vol. 40, N° 157, 1982 , pags. 65-74
- R.W. De CAMILLONI, Alicia. *Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales*. En: AISENBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia (Comps.) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y Reflexiones*. Paidós, Buenos Aires, 1999. Págs. 25-41.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA, *Ley 115 de 1994*.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Ley 65 de 1993*.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Constitución política de 1991*.

- RUIZ VARGAS, Mario Antonio. *El problema de "sentido en los centros de reclusión*. En: Revista *nómadas* No. 016.. Universidad Complutense de Madrid; Madrid, julio diciembre de 2007.
- RUIZ VARGAS, Mario Antonio. *Primera aproximación hacia una pedagogía de la resocialización*. En: Revista *nómadas* No. 016.. Universidad Complutense de Madrid; Madrid, julio diciembre de 2007.
- RUIZ VARGAS, Mario Antonio. *Reflexiones sobre "el patio" en los centros de reclusión*. En: *Nómadas, revista de crítica de ciencias sociales y jurídicas*. Universidad Complutense de Madrid; Madrid, 2007. Versión digital: www.ucm.es/info/nomadas/16/mario Ruizvargas_patio.pdf
- SANPEDRO ARRUBLA, Julio Andrés. *Apuntes sobre la resocialización en el sistema penitenciario colombiano*. En: *Eguskilore*. Número extraordinario 12. San Sebastián, Diciembre de 1998, pág 107-111.
- TAPIAS TORRADO, Nancy Rocío y RAMÍREZ CASTRO, Diana Patricia. *Derechos humanos en las cárceles colombianas*. Tesis de grado. Pontificia Universidad Javeriana; Facultad de Ciencias Jurídicas; departamento de derecho penal. Bogotá, 2000.
- TOURAINE, Alain. *¿Qué es la democracia?*. Traducción de Horacio Pons. Fondo de Cultura Económica. México, 2001.
- _____ . *El regreso del actor*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Colección Problemas del Desarrollo. Traducción de Enrique Fernández. Buenos Aires. 1987.
-
- ZÚÑIGA ROGRÍGUEZ, Laura. *Sobre la resocialización de los presos terroristas*. En. *Revista Jueces para la democracia*. No. 35, 1999; Págs. 28-30.