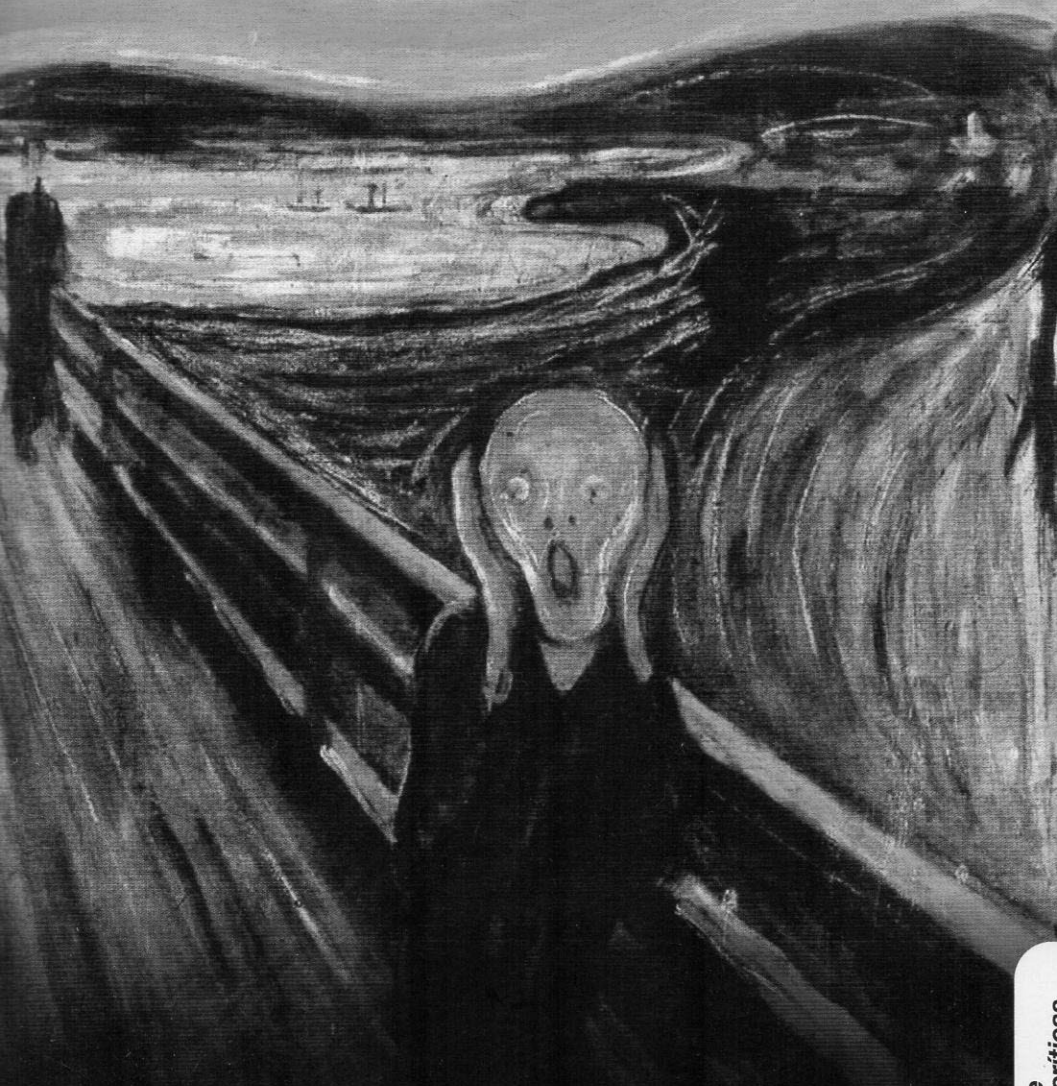


Educación y vínculo social

Experiencias de maestras presas políticas
en una cárcel de mujeres



EDITORIAL
aula
DE HUMANIDADES

Elizabeth Torres Puentes
Piedad Ortega Valencia
Diego Hernán Arias Gómez

Colección de
Investigación Crítica

Cuando las condiciones de vida cambian abruptamente y se confrontan diferentes subjetividades en contextos de encierro, control y poder, se hace necesario reflexionar sobre los vínculos que se tejen. El vínculo social se reconfigura como la urdimbre de las relaciones ético-políticas que se traman en la nueva cotidianidad carcelaria.

Aquí, las relaciones éticas son entendidas en el marco de lazos humanos con la subjetividad, la identidad y la alteridad como elementos predominantes. Lo ético se concibe como la reflexión sobre los comportamientos humanos, porque la ética está más allá del ser, se refiere a la relación del ser con el otro, a la responsabilidad con el otro, al encuentro con el otro.

Aquí, las relaciones políticas se configuran en el marco de relaciones de poder. En esa medida lo político se asume como aquello que lleva a mujeres y hombres a tener una práctica de justicia social.

Aquí, la experiencia de estar presa conlleva a que los vínculos consigo misma y con los otros se vean notoriamente modificados, configurando distanciamientos, crisis y desarraigos; también generando que la condición de mujer, de maestra y de activista política confluyan en el encierro carcelario para activar inéditas posibilidades encuentro y de compromiso social.

ISBN 978-958-58913-4-0



9 789585 891340

EDUCACIÓN Y VÍNCULO SOCIAL

EXPERIENCIAS
DE MAESTRAS PRESAS POLÍTICAS
EN UNA CÁRCEL DE MUJERES

ELIZABETH TORRES PUENTES
PIEDAD ORTEGA VALENCIA
DIEGO HERNÁN ARIAS GÓMEZ

EDUCACIÓN Y VÍNCULO SOCIAL

EXPERIENCIAS
DE MAESTRAS PRESAS POLÍTICAS
EN UNA CÁRCEL DE MUJERES

EDITORIAL
aula 
DE HUMANIDADES

Torres Puentes, Elizabeth

Educación y vínculo social : experiencias de maestras presas políticas en una cárcel de mujeres / Elizabeth Torres Puentes, Piedad Ortega Valencia, Diego Hernán Arias Gómez. — Bogotá: Editorial Aula Humanidades,

2015.

163 p.

ISBN: 978-958-58913-5-7 (versión digital)

ISBN: 978-958-58913-4-0 (versión rústica)

Incluye Referencias bibliográficas.

1. Presos Políticos - Colombia. 2. Conflicto Armado - Colombia. 3. Política Social. 4. Presos Políticos - Relatos Personales - Colombia. 5. Presos - Educación. 6. Profesores - Relatos Personales - Colombia. 7. Educación de Presos - Investigaciones - Colombia. 8. Ética Política. 9. Violación de los Derechos Humanos - Colombia. 10. Socialización. 11. Maestros - Situación Sociopolítica. 12. Sociología de la Educación. 13. Prisiones - Colombia. 14. Derechos de la Mujer. I. Ortega Valencia, Piedad. II. Arias Gómez, Diego Hernán. III. Vargas Guillén, Germán, director de la Editorial. IV. Espinosa Galán, Víctor Eligio, editor. V. Tit.

365. cd. 21 ed.

© Editorial Aula de Humanidades

© Elizabeth Torres Puentes

© Piedad Ortega Valencia

© Diego Hernán Arias Gómez

ISBN: 978-958-58913-5-7 (versión digital)

ISBN: 978-958-58913-4-0 (versión rústica)

Preparación Editorial

Editorial Aula de Humanidades

www.editorialhumanidades.com

Germán Vargas Guillén

Director

Víctor Eligio Espinosa Galán

Editor

Lorena Andrea Panche Veloza

Corrección de estilo

Mauricio Salamanca

Diseño y diagramación

Ctrl+
Creative Commons

Diseño de Carátula

Imagen de portada: *El grito*. Autor Edvard Munch (1893). Técnica: Óleo, temple y pastel sobre cartón. Tamaño 91 cm × 74 cm. Localización: Galería Nacional de Oslo. Licencia *Creative Commons*.

Dedicamos este libro a:

Los(as) prisioneros(as) políticos (as), a los(as) prisioneros(as) de guerra.

A los gestores de las campañas 'Larga vida a las mariposas' y 'Yo te nombro libertad'.

A la Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos.

A los defensores de los derechos humanos.

A los maestros y maestras perseguidos por construir con sus estudiantes mundos justos, dignos, incluyentes y sobre todo reales.

A Helena y Marcela, quienes nos abrieron la puerta de sus corazones.

CONTENIDO

LISTA DE SIGLAS.....	9
PRESENTACIÓN.....	11
Referencias.....	17
INTRODUCCIÓN.....	21
1. CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO Y LEGAL DEL DELITO POLÍTICO	
EN COLOMBIA.....	25
Conflicto social y político.....	26
El delito político.....	42
2. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN EN ESTABLECIMIENTOS	
CARCELARIOS: LA PEDAGOGÍA CRÍTICA,	
UNA OPORTUNIDAD DE CONSTRUIR LIBERTAD	55
La exclusión produce borramientos simbólicos	
y materiales de los sujetos.....	58

Paso y el peso de la resocialización	66
Algunas problematizaciones sobre el programa Paso.....	76
Otro horizonte: De la inclusión-resocialización al tejido vincular	80
3. VÍNCULO, IDENTIDAD, POLÍTICA Y ÉTICA:	
LA EXPERIENCIA DE SER PRESA POLITICA	89
La subjetividad del nosotras, educadoras y presas políticas	96
Lo ético del nosotras educadoras presas políticas.	107
Lo político del nosotras, educadoras y presas políticas.	115
4. LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS PRESAS POLÍTICAS:	
UN LUGAR DE RESISTENCIA	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
ÍNDICE DE AUTORES	159
ÍNDICE TEMÁTICO.....	163

LISTA DE SIGLAS

Clei: Ciclos lectivos integrados

CSCP: Comité de solidaridad con los presos políticos

CUT: Central Unitaria de Trabajadores de Colombia

DAS: Departamento Administrativo de Seguridad

DIDH: Derecho Internacional de los Derechos Humanos

DIH: Derecho Internacional Humanitario

ELN: Ejército de Liberación Nacional

EPL: Ejército Popular de Liberación

Farc: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia

FIT: Grupo de Formación Integral y Tratamiento

ICFES: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

IDEP: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

Inpec: Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario Colombiano

Juco: Juventud Comunista Colombiana

Moir: Movimiento Obrero Independiente Revolucionario

ONG: Organización no gubernamental

Onic: Organización Nacional Indígena de Colombia

ONU: Organización de las Naciones Unidas

Paso: Plan de Acción y Sistema de Oportunidades

PEI: Proyecto educativo institucional

TD: Tarjeta dactilar. Número de identificación carcelario.

TLC: Tratado de libre comercio

UP: Unión Patriótica

PRESENTACIÓN

Hace más de dos décadas, María Elena y su compañero de vida y de lucha, Jorge, dos amigos entrañables e incansables en sus búsquedas por generar procesos organizativos con los pobladores de las comunas de Medellín, fueron allanados en su residencia y en su lugar de trabajo y posteriormente detenidos por supuestos delitos políticos. Se les acusaba de rebelión y de incitar a las comunidades del nororiente de esta ciudad a levantarse en contra del fantasma del Estado, y digo fantasma porque ante los fenómenos de exclusión y empobrecimiento de los habitantes de estas populosas barriadas, el Estado solo aparecía con su ropaje de miedo y represión, especialmente para perseguir, acallar, detener y, no en pocas ocasiones, asesinar a aquellos que demandábamos otro tipo de sociedad; es decir, no era un Estado de derecho expresado en políticas e inversión social para la inclusión y el empoderamiento de los ciudadanos.

Cuando asumí el acompañamiento a María Elena y a su compañero en sus respectivos sitios de reclusión (Cárcel del Buen Pastor y Cárcel Nacional de Bellavista), imaginaba, mientras hacía las largas

filas de ingreso a las visitas, que encontraría a dos seres quebrados y desesperanzados; sin embargo, lo que hallaba en ellos era un deseo enorme de vivir, de seguir luchando, de denunciar, de fortalecer y generar procesos organizativos en sus respectivos sitios de detención. Tal era su energía que, después de las visitas, salía contagiado de esa vitalidad que ella y él transmitían, de ese vínculo de hermandad y solidaridad que la cárcel no pudo cercenar¹.

Es por eso por lo que mientras leía cada uno de los capítulos de este libro, no pude sacar de mi cabeza aquella experiencia de vínculo y resistencia, y por eso decidí comenzar esta presentación con el relato de mi historia personal, porque al encontrarme con las historias de vida de Marcela y Helena a lo largo de este libro, entendí que la cárcel, por más inhumana que sea, no logra reventar los espíritus de todos aquellos militantes sociales que han asumido como bandera de vida la lucha por la dignidad humana y la justicia social.

Evidentemente, el desarrollo del libro, a lo largo de sus capítulos, lo lleva a uno como lector a comprender que la crisis del vínculo social que genera la cárcel por la ruptura y el desarraigo que ocasiona en las detenidas por su distancia con la familia, el escenario laboral y académico y los espacios de movilización y lucha, además de la estigmatización que hace el Estado al mostrar a las presas y presos políticos como ciudadanos peligrosos, no son argumentos suficientes para impedir el fortalecimiento de los procesos de identidad, resistencia y organización, así sea en un escenario tan indigno como las cárceles colombianas.

¹ Lamentablemente, María Elena Salinas fue encontrada asesinada el 14 de marzo de 2000 (ocho años después de recuperar su libertad). Ella se desempeñaba como comunicadora y profesora de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Medellín. También trabajó en el Instituto Popular de Capacitación –IPC-. Su cuerpo fue encontrado en el municipio de San Carlos, Antioquia. María Elena realizaba una investigación sobre la violencia en este departamento.

El vínculo social y las pedagogías críticas, tal y como lo muestran los autores a lo largo de todo el texto, son dos herramientas fundamentales para vivir y resistir en condiciones de privación de la libertad. Estas dos herramientas, al lado de la propuesta ético-política y jurídica de derechos humanos, son el fundamento que no deja caer en el miedo, la desesperanza y la inmovilización; por el contrario, son la fuente que les permite a los presos políticos constituirse en un soporte de solidaridad para otros detenidos que por diferentes circunstancias han caído en estos depósitos humanos que llamamos cárceles, pero a los cuales es posible arrebatarles resquicios de dignidad y esperanza a través del vínculo solidario y la educación.

La experiencia de dos presas políticas, que, además de su condición político-jurídica, son dos maestras “sospechosas” de hacer su ejercicio pedagógico de manera consciente y con valentía civil y ética, nos recuerda que sobre los maestros, sobre todo si son promotores y defensores de los derechos humanos, recae un manto de sospecha y duda, no solo por su condición profesional, sino además por atreverse a vincular a su práctica algo tan “nocivo” y “peligroso” para sus estudiantes como son los derechos humanos. Al respecto, el profesor Guillermo Hoyos, al referirse al curioso testimonio de una rectora de un colegio distrital cuando esta se pronunciaba sobre la detención en su colegio de uno de sus profesores por parte de los organismos de represión del Estado, destacaba lo siguiente: “La rectora aclara que es un profesor muy bueno, pero ciertamente con algunas inclinaciones a defender los derechos humanos y que además es profesor en la Universidad Distrital de Bogotá” (Hoyos, 2012, p. 3).

Los maestros que asumen promover y defender los derechos humanos como parte de su quehacer pedagógico, aspecto que a las protagonistas de este libro (Helena y Marcela) les preocupa y les duele por las condiciones de pobreza, por la falta de oportunidades para sus estudiantes y por los asesinatos constantes de jóvenes en sus respectivas

localidades de trabajo, son motivo de sospecha por parte de otros colegas que los excluyen y los estigmatizan. En el relato de Guillermo Hoyos, cuando la rectora afirma que el docente tiene *inclinaciones a defender los derechos humanos*, coloca un manto de duda y de sospecha porque, supuestamente, quienes se preocupan porque la gente tenga derecho a tener derechos resultan ser un maestro peligroso para la conservación de la escuela convencional, es decir, esa escuela acrítica y ahistórica que congenia con el *statu quo* político imperante.

Sin embargo, Paulo Freire (2008) nos recuerda que “la lucha de los profesores en defensa de sus derechos y de su dignidad debe ser entendida como un momento importante de su práctica docente, en cuanto práctica ética. No es algo externo a la actividad docente, sino algo intrínseco a ella. El combate a favor de la dignidad de la práctica docente es tan parte de ella misma como el respeto que el profesor debe tener por la identidad del educando, a su persona, a su derecho de ser” (p. 64). Lo que nos confirma que cuando una maestra ha incorporado en su conciencia, en su práctica pedagógica, la dignidad como atributo fundamental de los derechos humanos, difícilmente puede despojarse de esa condición, en tanto ningún ser humano puede renunciar a vivir en condiciones de mayor calidad de libertad, igualdad, respeto, autonomía y, obviamente, dignidad.

En ese sentido, los autores nos muestran de manera creativa y oportuna cómo el proceso de construcción del vínculo social en una cárcel de mujeres de la ciudad de Bogotá es viable gracias a que dos maestras no renuncian a la lucha por su dignidad y la de quienes las rodean, en este caso, otras mujeres a las que se les ha negado su derecho a la educación, al trabajo, a la libertad; dos mujeres sensibles e inquietas que sospechan de las intenciones educativas que les ofrece el programa oficial de educación en la cárcel, y, a partir de esa necesidad fundamental, de ese derecho humano desconocido por su descontextualización, son capaces de proponer un programa de educación

alternativo para responder a las necesidades más sentidas de sus compañeras de reclusión. Al decir de Freire (2008),

mujeres y hombres somos los únicos seres que, social e históricamente, llegamos a ser capaces de aprender. Por eso, somos los únicos para quienes aprender es una aventura creadora, algo, por eso mismo, mucho más rico que simplemente repetir la lección dada. Para nosotros aprender es construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu (p. 67).

Esa manera alternativa de concebir el aprender, que nos recuerda Freire, es lo que estimula a dos maestras y presas políticas a diseñar una propuesta de formación política, en la que se expresa ese deseo de construir y reconstruir el tejido social y el vínculo. La pérdida —en la mayoría de los casos— injusta de la libertad ha llevado a centenares de mujeres a hacer de la cárcel una trinchera de organización y lucha por sus derechos a partir de ejercicios alternativos de prácticas pedagógicas educativas, desde las cuales es posible, no solo defender unos mínimos de dignidad a partir de la mejora en los servicios de alimentación, reclusión, salud y visitas familiares, entre otros aspectos, sino además llevar a cabo procesos de denuncia contra el Estado colombiano por las condiciones inhumanas en que tiene a la población carcelaria, particularmente a quienes han sido sindicados de cometer delitos políticos.

Quizás por eso los presos políticos se vuelven una población incómoda para las autoridades carcelarias, en tanto su actitud permanente de duda, de sospecha, de indagación y estudio los lleva a desvelar aquellas prácticas instauradas y naturalizadas en el conjunto de la población carcelaria, que la lleva a asumirse como sujetos de segunda clase, como seres peligrosos de los cuales hay que sospechar hasta tanto no

se resocialicen. Al respecto, una de las maestras, a través de su historia, nos mostrará lugares de resistencia, es decir, nos dejará observar otras posiciones que emanan de formas distintas de ver lo que sucede en las prácticas de regulación y control dentro de estos espacios.

Si algo nos muestra esta experiencia de resistencia, de educación crítica y creativa, es cómo el poder constituyente de las personas, en este caso, el poder de Marcela y Helena, logra sobreponerse al poder constituido de la cárcel. No dejan que el programa oficial de educación y otras normas internas les arrebatan su condición de mujeres libres que ejercen una acción política, entendida esta como “la actividad explícita y lúcida de construir las instituciones instituyentes, instituciones sociales que dependen de una actividad colectiva y explícita. La política aparece en el hacer efectivo de la colectividad al cuestionar la ley y el orden instituido, que es lo político” (Castoriadis citado en Martínez, 2008, p. 90).

Finalmente, si me preguntan por qué debemos acercarnos al planteamiento y desarrollo escritural que este libro nos propone, cuyos elementos esenciales se condensan en su despliegue argumentativo, simplemente les diría que porque es una forma interesante y creativa de mostrar cómo a partir de los aparatos de dominación introducidos por el Estado moderno es posible implantar otras perspectivas subjetivas que cuestionan la norma, lo instituido como natural, a partir de una herramienta fundamental de transformación como es la educación con su mejor aliada, las pedagogías críticas.

Elkin Darío Agudelo Colorado

Docente–Investigador

Facultad de Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Referencias

- Hoyos, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martínez, María Cristina (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

¿De quién son estas voces
Que se asoman a la ventana
Rastreando algún reguero de sol?

¿Dónde ha quedado tu bufanda?
La mañana ya no llama a tu puerta
Las ventanas se han cerrado
Por el frío y el miedo que se respira en la celda.

Todos los días en un ritual cotidiano
El teléfono suena preguntando por...
Qué nombres decir sí ya son tantas
Acaso, Helena, Marcela, María,
Nombres que han quedado borrados por la niebla.

En el armario
Aún están guardados los adioses
Que no se dicen, pero se sienten
Colmados de ausencias.

En las noches
Voces gastadas de dolor
Invocan los sueños, la alegría, la esperanza
Y entre las manos, un montón de lluvia.
Marcela, María Elena,
Acaso mañana será un nuevo día
Donde siempre esperaremos tu regreso
—la mesa permanecerá tendida—
Y he pedido a tu sombra
Que te aguarde sigilosa detrás de la puerta.

Qué nombres decir sí ya son tantas y tantos.
¿Dónde ha quedado tu bufanda?
Dónde guardar estas páginas de letras rotas, de ecos,
De nombres desteñidos
Donde la rabia, nuestra espera.
Mañana
Regresaremos con tu sombra
Agazapada detrás de la puerta
Y nuevamente... Nuevamente
Empezaremos a deletrear tu nombre.

INTRODUCCIÓN

Nosotros arrastramos los pies en ríos de sangre seca, almas que se pegaron a la tierra por amor, no queremos otros mundos que el de la libertad y esa palabra no la palabreamos porque sabemos hace mucha muerte que se habla enamorado y no del amor, se habla claro, no de la claridad, se habla libre, no de la libertad.

Juan Gelman

Los lazos sociales con los otros son la base de los grupos humanos para constituirse como colectividades. La solidaridad, los afectos y los arraigos se evidencian en la sociedad por la cantidad y la calidad de vínculos que entretejen los seres humanos.

Sin embargo, en la actualidad se está viviendo una particular crisis del vínculo social. La erosión de los proyectos políticos, la agudización de las desigualdades económicas, el desdibujamiento de lo nacional como referente identitario, al lado de la intervención de una cultura

mediática, parecen alejar cada vez más la posibilidad de construcción de entramados vinculares entre los ciudadanos.

De manera paradójica, la vida presenta algunos pliegues que hacen reflexionar, ahondar en los vínculos, en los otros y en la subjetividad propia. Mientras que para unos la experiencia de la prisión representa uno de esos plisados que conllevan a que los lazos entren en crisis, que las identidades se mimeticen y las alteridades se congelen, la prisión puede significar rupturas, descentramientos y desarraigos; para otros, esta experiencia permite construir nuevos vínculos, que generan identidad, organización y resistencias colectivas. De estos encuentros y desencuentros de *mujeres maestras* en condiciones de presidio trata el presente libro.

Este libro de ensayo tiene su base en algunas reflexiones que provienen de la tesis titulada “Nosotras presas políticas. Experiencias de vínculo social en la cárcel de mujeres El Buen Pastor de Bogotá”, desarrollada en el marco de la maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Dicho estudio se propuso, de manera general, analizar los procesos de construcción de vínculo social en una cárcel de mujeres, en concreto, a partir de las historias de vida de dos maestras que estuvieron presas por situaciones políticas, durante los años 2001 y 2007, respectivamente.

A partir de este proceso investigativo, el presente libro reconstruye, reelabora y complementa los desarrollos teóricos y contextuales que allí se produjeron, al calor de nuevas intuiciones, nuevas referencias bibliográficas, algunas ideas que se decantaron con el tiempo y la actuación comprometida de tres académicos que procuran vivir la articulación entre la pedagogía y la política.

En este sentido, fue necesario particularizar, en el marco del desarrollo de este libro, las dinámicas sociopolíticas en las que se establecieron los vínculos de estas dos educadoras, en las tramas vinculares y en los elementos que las configuraron como presas políticas, pero

también como maestras. Se particularizó, además, en el contexto de educación carcelaria y en la caracterización del Plan de Acción y Sistema de Oportunidades –Paso–, del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario colombiano, desde la complejidad de las prácticas de resocialización y educación.

Cada una de estas especificidades se aborda en los diferentes capítulos. El primero desarrolla un contexto sociopolítico y legal del delito político. Allí se esbozan elementos conceptuales desde los márgenes de realidad en los que se da el delito político en Colombia y las normas internacionales que regulan el conflicto, fundamentales para comprender la práctica pedagógica como lugar de resistencia dentro de las cárceles.

El segundo capítulo, titulado “Contexto de la educación en establecimientos carcelarios: la pedagogía critica una oportunidad de construir libertad”, está dedicado a entender las dinámicas de la educación como derecho para las personas privadas de la libertad.

El tercero está orientado a develar los tejidos del vínculo de las mujeres presas políticas entrevistadas y los finos hilos de subjetividad, identidad, alteridad que los configuraron.

Finalmente, el cuarto capítulo reconoce en las prácticas pedagógicas de las mujeres presas políticas un lugar de reivindicación de su identidad como mujeres y maestras, que asumen el papel de enseñar como un acto liberador.

Es necesario aclarar que la organización en capítulos no obedece a una segmentación rígida de las categorías; por el contrario, estas se complementan y configuran unas a otras, y el ejercicio de escritura de los diferentes apartados que componen este libro responde a la necesidad analítica de hacer una descripción e interpretación de cada una de ellas, teniendo en cuenta que en los discursos y narraciones de las mujeres entrevistadas estas categorías son difícilmente escindibles.

Los alcances de este libro pretenden, por un lado, comprender lo complejo de los entramados vinculares en situaciones de presidio para dos mujeres maestras que estuvieron presas por condiciones políticas, y por otro, destacar el papel significativo que tienen los procesos pedagógicos dentro de la institución penitenciaria y las formas de resistencia desde lo pedagógico, cuando se trabajan y reconocen desde el contexto, la alteridad y el vínculo, categorías que otorgan sentido a procesos de formación en estos espacios.

1. CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO Y LEGAL DEL DELITO POLÍTICO EN COLOMBIA

*Las cárceles se arrastran por la humedad del mundo,
van por la tenebrosa vía de los juzgados:
buscan a un hombre, buscan a un pueblo, lo persiguen,
lo absorben, se lo tragan [...]*

Miguel Hernández

En el presente apartado se aborda el contexto sociopolítico colombiano en el que se da el delito político, así como la explicitación de los instrumentos establecidos a nivel internacional para regular el conflicto. La condición y tipificación del presidio político no ocurre al margen de la sociedad que incuba este tipo de delito; por tanto, es pertinente un acercamiento a las realidades y a las lógicas sociales y políticas que definen la frontera entre los distintos tipos de actos que son considerados delincuenciales.

En Colombia es común hablar de conflicto interno, aunque no sea reconocida tal situación desde el Estado. Piquer (2000) establece tres causas de la violencia en el territorio colombiano que han dado lugar al actual conflicto. La primera es la violencia histórica, que está dada desde las luchas de los próceres por la independencia en el siglo XIX, hasta los hechos álgidos que dieron lugar al Bogotazo; la segunda es el descontento de sectores de la nación por el desigual e injusto reparto de las riquezas del país, lo que ha conllevado a la corrupción y al mal gobierno, y la tercera, según el autor, es el sueño marxista-leninista que ha sido motor del nacimiento de las guerrillas.

Independientemente de esta clasificación, es clave ubicar la marcada exclusión que han determinado las élites del país para permitir que distintos sectores participen del poder. Desde los años cincuenta del pasado siglo, el monopolio del bipartidismo transmitió un mensaje tácito a las nuevas generaciones, cuyas posibilidades de disentir y militar políticamente en las sendas de la oposición los conducía inevitablemente a las montañas, o al exilio. El celo por el poder y la polarización del país condujeron a complejos procesos de organización, defensa y auto-defensa que nunca tuvieron cauce en la institucionalidad y cuyos brazos se tendieron a lo largo y ancho del país en un legendario baño de sangre, que aún no para.

Conflicto social y político

En este contexto, cuestionar el establecimiento y proponer alternativas organizativas viables no solo podía ser peligroso o ilegal, sino suicida, como en el caso del genocidio de miles de militantes del partido de

izquierda Unión Patriótica, UP¹. En un régimen antidemocrático el margen del delito se vuelve borroso, cualquier conducta puede considerarse sospechosa; dicha línea, en Colombia, se amplía claramente al campo de las ideas y de la política. En palabras de Jeritza Merchán (2014)²: “desde 1984 el suelo colombiano, el ambiente colombiano, la naturaleza colombiana, el pueblo colombiano está impregnado de la sangre, los gritos de dolor, los llantos de duelos inconclusos, las añoranzas por ausencias obligadas de muchos coterráneos que han sido condenados a la eliminación física, política, histórica y simbólica, por pertenecer a un grupo político: La Unión Patriótica”.

La combinación de los tres antecedentes que propone Piquer (2000) configura un conflicto social y armado que por demás está enmarcado en una situación particular de lucha por el poder político, lo que ha dado lugar a la más grande y compleja de las disyuntivas sociales.

Particularmente, el conflicto armado, protagonizado inicialmente por los actores del Estado y grupos armados que se oponen a él, conllevó a que se diera lugar a la aparición de los delitos políticos como aquellos que

de alguna manera, directa o indirecta, se relacionan con el ejercicio del poder político ya sea por su misma naturaleza o por la naturaleza del actor que los ejecuta. En este sentido, pueden ser considerados como políticos los delitos ejecutados con el propósito de mantenerse en el poder, de defenderlo de cualquier agresión, de conseguirlo, de transformarlo, de destruirlo o simplemente de aprovecharse de él (Afanador, 2000. p. 35).

¹ Al respecto se reconocen el trabajo de Iván Darío Ortiz (1999).

² Apartes de su ponencia: “Por el derecho a la memoria: Homenaje a las Víctimas del Conflicto en la UPN y en Colombia”. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Sin embargo, así como se ha desconocido por los diferentes gobiernos la existencia del conflicto armado, también se desconoce el estatus de detenido político a quienes se les priva de la libertad bajo el supuesto delito de rebelión y que, por ende, participan de dicho conflicto. Así lo argumenta el defensor de derechos humanos Reinaldo Villalba:

El actual gobierno efectivamente ha negado la existencia de un conflicto armado interno, y eso tiene serias implicaciones, porque si se considera que no hay conflicto armado interno, pues no hay lugar a la aplicación del Derecho Internacional Humanitario, que son las normas que regulan un conflicto y el tratamiento a las personas que, por ejemplo, pierden la libertad.

Esta postura, sin embargo, creo que no se ha consolidado por fortuna, porque creemos que el reconocimiento de que existe un conflicto armado interno es lo que da mayores posibilidades, primero, de respeto a la población civil y, segundo, las posibilidades mismas de que se respeten y garanticen los derechos de las partes que participan de ese conflicto; y creo que a nivel internacional está clarísimo que en Colombia hay una necesidad urgente de que se aplique no solamente el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, sino el Derecho Internacional Humanitario, y esas siguen siendo exigencias de Naciones Unidas, sigue siendo una exigencia de otros organismos internacionales, de ONG de carácter internacional.

Entonces, por más que el gobierno actual se niegue a aceptar la existencia del conflicto, creo que esa hipótesis no ha tenido la acogida ni en lo nacional, ni en lo internacional, y en todo caso, independientemente de la acogida que tenga una manifestación de esta naturaleza, creo que para el respeto de los derechos humanos, para el respeto del Derecho Internacional Humanitario, para el

fortalecimiento de la democracia y la búsqueda de soluciones políticas al conflicto, tenemos que reivindicar el Derecho Internacional Humanitario porque es una vía para el respeto de los derechos de la población civil, de las personas que participan en el conflicto, pero también una vía para crear condiciones para una salida política del conflicto³.

Igualmente, la mayoría de las capturas se dan en la situación de enfrentamiento político, por ello la importancia de demostrar quién ostenta el poder; así lo deja ver el contexto que narra la captura de una de las mujeres entrevistadas⁴:

Helena: En el 2000 y 2001 se vivió una particular represión y persecución en el país. Era la época de la zona de distensión en el Caguán, de enfrentamientos tenaces en otros sectores del país. Todo aquel que usara las palabras “organización” o “revolución” era sospechoso de pertenecer a un grupo subversivo.

En agosto del 2001, el Gobierno rompió los diálogos que venía adelantando con la guerrilla del ELN, grupo con el que posteriormente me involucrarían. Mi compañero afectivo trabajaba como docente en un colegio público, muy conocido por la organización sindical de todo el cuerpo de profesores. Al parecer a la mayoría de los maestros del sindicato también los involucraron. Creo que fue ahí donde empezó todo.

³ Entrevista realizada al defensor de Derechos Humanos Reinaldo Villalba, el 2 de julio de 2008 en Bogotá.

⁴ En adelante, aparecerán en cursiva comentarios textuales de las historias de vida de las mujeres entrevistadas. Para la realización de estas entrevistas se solicitó consentimiento informado y se acordó cambiar el nombre de las participantes.

Existen normas internacionales que pretenden reglamentar las condiciones de cualquier conflicto internacional e interno, que garantizan el respeto de los derechos humanos tanto para los prisioneros de guerra como para los actores que se encuentran fuera de ella y que pueden ser víctimas indirectas.

Un primer conjunto de estas normas está conformado por los Convenios de La Haya, Ginebra, y en los posteriores protocolos, los cuales establecieron los parámetros del llamado Derecho Internacional Humanitario.

El Convenio de La Haya determina los derechos y deberes de los actores en la forma como operan y limita la elección de los medios y métodos de combate; además, “tiene como fin mitigar los males de la guerra y las violencias inútiles con respecto a la finalidad de esta, que es destruir al adversario” (Corporación de Abogados José Alvear Restrepo, 2001, p. 245).

Los Convenios de Ginebra estudian las normas humanitarias del conflicto; los protocolos I y II son aclaraciones a estos convenios, relativos a los conflictos armados en los cuales los pueblos luchan contra una dominación colonial, ocupación extranjera, regímenes racistas. Además, en estos convenios se regulan los conflictos armados de carácter no internacional, respectivamente.

Un segundo conjunto de normas es el conformado por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos –DIDH–, que busca proteger a los ciudadanos de la violencia que se ejerce por un Estado ante el cual el ciudadano está indefenso, constituyéndose los derechos humanos en un muro de contención para proteger al ser humano del ejercicio arbitrario del poder de cualquier Estado.

Lozano (1997) plantea que tanto el DIH como DIDH comparten características comunes, en tanto ambos son sistemas de protección de los derechos humanos, cuyos propósitos son salvaguardar los bienes jurídicos esenciales de la persona en diferentes ámbitos y tienen

vigencia constitucional en el Artículo 93, que prescribe que los tratados y convenios en los cuales se reconocen los derechos humanos prevalecen en el ordenamiento jurídico interno, y en el Artículo 214, que establece que durante los estados de excepción no podrán suspenderse los derechos humanos.

De la misma manera, este autor plantea las diferencias entre estos dos sistemas; por un lado, el DIDH opera en tiempos de paz y/o de guerra y su único destinatario es el Estado en cabeza del gobierno de turno; por otro lado, el DIH opera solo en tiempos de guerra, al margen de posiciones políticas, y sus destinatarios son todos los actores que hacen parte del conflicto armado internacional o interno.

Son precisamente estas diferencias las que llevan a argumentar por parte de sectores propios del Estado que existe un *desbalance* de los deberes y obligaciones de los actores del conflicto, porque el DIDH compromete al Estado más que a las organizaciones subversivas en su cumplimiento. Con el fin de compensar ese aparente desbalance y restituir al Estado la pérdida de superioridad, tales sectores han pretendido, por un lado, sustraer lo humanitario de su ámbito natural, para darle un carácter político, lo cual es ajeno a este sistema, y, por otro, negar la existencia del conflicto armado en Colombia.

Quienes niegan que en Colombia se está desarrollando un conflicto armado han querido hacer creer que los grupos subversivos no son parte contendiente porque —argumentan— sus formas de lucha se han degradado y porque carecen de verdaderos ideales políticos. Aquello ha sido producto de la ignorancia: desconocer que la normativa humanitaria está asociada a una ética de medios y no de fines. En efecto, el derecho humanitario busca regular la forma de hacer la guerra con el fin de proteger a las personas que no combaten y sus bienes. El derecho humanitario no califica las razones que tienen para combatir las partes en conflicto y, por lo tanto, no

valora ni la legitimidad o ilegitimidad de los actores de dicho conflicto, ni la justicia ni injusticia de sus razones (Lozano, 1997, p. 22).

El gobierno de Álvaro Uribe Vélez, desde el 2002 hasta el 2009, desconoció la existencia de un conflicto armado en el país bajo tres argumentos. El primero fue la negación de la existencia de los movimientos guerrilleros catalogándolos como *terroristas*, concibiéndolos como aquellos que solo buscaban sembrar el terror con un fin individual, lo que hace que se deslegitime su deseo de derrocar al Estado. De igual manera, aseveró que la esencia de los movimientos rebeldes era *narco-terrorista*; por lo tanto, su existencia se basaba en el sustento del negocio del narcotráfico. El último argumento del Presidente fue la aplicación eficiente de la seguridad democrática, la cual postulaba al Estado como el ente que garantizaba el bienestar en todos los ámbitos y el ejercicio de todos los derechos constitucionales a los ciudadanos.

Dichos argumentos, que llevaban a cuestionar la validez del conflicto social armado en Colombia, condujeron también a poner en interrogación el reconocimiento de la existencia de presos políticos desde la institucionalidad. Pero dichas posiciones eran falaces. En primer lugar, no se puede confundir la rebelión con el terrorismo, no es verdad que todo rebelde es terrorista, ni que todo terrorista es rebelde, ni que todo rebelde es parte de un grupo armado; además, porque, en teoría, el objetivo de los movimientos subversivos sigue siendo el de lograr la justicia social y la autodeterminación de los pueblos, entre otros, lo que reafirma la lucha por derrocar el régimen instaurado.

El profesor y abogado Madrid-Malo (1997) argumenta sobre la delincuencia política, trazando notables diferencias entre esta y el terrorismo:

Desde luego, una cosa es la delincuencia política y otra —bien distinta— el terrorismo. No hay causa o ideal que pueda justificar la

conducta de quienes acuden a la repulsiva táctica de ejecutar, en forma deliberada, hechos de violencia para infundir el terror en las víctimas sobrevivientes, en los testigos y en la población toda. Los terroristas no pueden reclamar el título de “delincuentes por convicción”... Sin embargo, debe advertirse que –como bien lo precisaba el primer Defensor del Pueblo en 1993– ni todo lo violento es terrorista ni todo lo que aterra es terrorismo. Una emboscada de la guerrilla contra soldados o policías constituye, sin duda, un acto de violencia, pero mal puede ser calificada de acción terrorista a la luz de los instrumentos internacionales sobre el derecho de los conflictos armados. Los bombardeos de la aviación militar contra los guerrilleros empavorecen a los moradores de las zonas atacadas desde el aire, pero a nadie se le ocurre afirmar que los responsables de tales bombardeos sean fieros émulos de los bandidos de la ETA y del IRA. En un conflicto armado solo es posible hablar de terrorismo cuando la acción de fuerza se consuma con el designio específico de esparcir el terror. No es objetivo negar que en muchos actos de los guerrilleros colombianos —vgr. en la colocación de explosivos en sitios públicos y abiertos al público— se han hecho manifiestas las perversiones terroristas. Pero esta realidad mal puede servir como argumento para considerar que rebelión y terrorismo son los gemelos siameses de la criminalidad. Ni todo rebelde es terrorista, ni todo terrorista es rebelde (p. 14).

Por otro lado, la política de la seguridad democrática constituyó un discurso y una práctica poco coherente con la realidad que se vive en el país, pues ella contrastó con el desempleo, pobreza, desplazamiento, hambre e injusticia social, y se instituyó como un elemento que justificó las muertes discriminadas, como lo es el fenómeno de los falsos positivos. Así lo expresa Agustín Jiménez, presidente de la Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos:

Lo que está pasando en Colombia es que lo que el Gobierno ha denominado política de Seguridad Democrática tiene como una de sus fases el exigirle a la fuerza pública una operatividad mucho más fuerte. Esto ha provocado que el ejército y la policía hayan tomado regiones del país y hayan obligado a un repliegue táctico de las fuerzas de la guerrilla, por lo que los contactos militares entre la guerrilla y el ejército han disminuido y no son tantos como se muestran a veces a la opinión pública. Lo que el ejército hace es mostrar resultados sin que haya ese contacto con la guerrilla.

A pesar de este repliegue táctico, el ejército muestra una situación en la que más de 13.600 personas han sido dadas de baja por pertenecer a la guerrilla. Este número tan alto nos llamó la atención porque, de ser cierto, significaría prácticamente la desaparición de la guerrilla. Al hacer averiguaciones de lo que estaba pasando, empezamos a recibir una cantidad alarmante de denuncias sobre ejecuciones extrajudiciales. Personas que decían que sus familiares habían sido presentados como muertos en combate cuando lo que realmente había ocurrido era que habían sido detenidos, o habían sido llamados por la policía o el ejército para dar algún dato y luego aparecían muertos y dados de baja en combate. Con estas primeras versiones realizamos un primer informe en el cual nos encontramos con una realidad de 955 denuncias por ejecuciones extrajudiciales, de las cuales en ese momento ya llevamos alrededor de unas 134 documentadas judicialmente. Presentamos el informe a la Comisión Interamericana y el Gobierno nos acusó de apoyar el terrorismo, de que queríamos contar las bajas de la guerrilla como violaciones de los derechos humanos.

Ahora nos hemos enterado de una cifra bastante preocupante, y es que en el último año y medio el ejército reportó que había dado

de baja a 819 personas que no tenían identificación, NN, como se conocen dentro del sistema judicial colombiano. En ese sentido, esas personas son un universo por investigar, porque es muy raro que en un año y medio se topen con 819 personas que no tenían identificación⁵.

Al desconocer la existencia del conflicto armado y, por ende, del delito político, por ley transitiva, también se desconocen los sistemas de protección internacionales como el DIH y el DIDH. Particularmente, para el problema que aquí nos convoca, se eluden las directrices de estos acuerdos en relación con el trato que se debe dar a las personas privadas de la libertad, al igual que son desconocidos, muchas veces, por quienes están llamados a reivindicarlos. Esta idea la amplía Reynaldo Villalba:

Lo primero es que las acciones jurídicas constituyen un instrumento importante y necesario en la búsqueda y reivindicación de los derechos de la gente y, por supuesto, de los derechos de las personas privadas de la libertad. Sin embargo, no pueden ser acciones que funcionen y que marchen solas, sino que tienen que estar acompañadas por la misma pelea que dentro de las cárceles den los presos y las presas para reivindicación de sus derechos, las posibilidades que tengan los familiares de hacer ese acompañamiento y organizaciones sociales y de derechos humanos que también puedan contribuir a lo mismo.

Lo que quiero decir es que no podemos esperar en las acciones jurídicas el remedio de todas las cosas, pero sí son instrumentos

⁵Entrevista desarrollada a Agustín Jiménez el 21 de julio de 2008

auxiliares para conseguirlo. Los instrumentos internacionales que se encuentran en el Derecho Internacional Humanitario y en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos indudablemente resultan siendo un mecanismo muy valioso para la protección de los derechos de las presas y presos políticos y de los presos en general.

Diría yo que estos instrumentos están siendo subutilizados, pero no solamente por el Estado, sino por quienes están llamados a utilizarlos, que son las propias personas detenidas y las organizaciones de derechos humanos. Se debieran utilizar con mayor frecuencia, con mayor fuerza. Por ejemplo, en las Naciones Unidas existe el grupo de detenciones arbitrarias. Creo que no hay más de diez pronunciamientos, serán como cinco o seis pronunciamientos de este organismo internacional sobre Colombia, con todo y las detenciones arbitrarias que se producen en este país a diario e incluso detenciones masivas, con detención de diez, veinte cincuenta, cien, doscientas personas, hasta mil y dos mil, y no hay otros pronunciamientos o un mayor número de pronunciamientos, porque se subutilizan, porque no se ponen en conocimiento de los diferentes organismos esas situaciones.

Frente al Derecho Internacional Humanitario, por ejemplo, tenemos ahí un instrumento muy valioso para hablar de acuerdos humanitarios, que pueden facilitar la libertad, por ejemplo, de personas detenidas por razones políticas. Claro, para este caso, para personas detenidas por razones políticas que hayan pertenecido a organizaciones insurgentes, pero también porque desde ahí puede haber reclamación de que se respeten los derechos que tiene un

combatiente que ha perdido la libertad y la obligación que tiene el Estado de respetar y garantizar esos derechos⁶.

El DIDH, de la mano con la Declaración de los Derechos Humanos, establece que “nadie será sometido a esclavitud ni a servidumbre, a torturas ni penas ni tratos crueles, inhumanos o degradantes; todo detenido tiene derecho a ser escuchado públicamente ante tribunales independientes e imparciales, al igual que todo ciudadano tiene derecho a la presunción de inocencia, a un juicio público garantizando el derecho a la defensa, y por hechos que previamente estén consagrados en la ley como delitos” (Lozano, 1997, p. 25).

De la misma manera, este sistema de protección alimentado por el pacto internacional de los derechos civiles y políticos (ONU, 1996), arguye que toda persona tiene derecho a las siguientes garantías mínimas: a ser informado sin demora de la naturaleza de las causas de su acusación, a disponer del tiempo necesario y los medios adecuados para la preparación de su defensa con un defensor de su elección, a ser informado del derecho a designar un defensor o a que se le nombre gratuitamente uno de oficio, a interrogar o hacer interrogar los testigos de cargo y a hacer comparecer los testigos de descargo, a no ser obligado a declarar contra sí mismo ni a confesarse culpable, a interponer recursos ante un tribunal superior, a ser indemnizado cuando haya permanecido en prisión por error judicial; nadie puede ser juzgado ni sancionado por un delito por el cual hubiere sido condenado o absuelto por una sentencia en firma de acuerdo con la ley.

El Estado desconoce que el DIH impone a las partes que intervienen en las hostilidades unas reglas mínimas que deben ser derroteros para conducir la guerra, para diseñar operativos, para fijar la táctica y

⁶Entrevista a Reinaldo Villalba, 2 de julio de 2008 en Bogotá

la estrategia que utilicen los ejércitos, además que reglamenta el estatuto del prisionero de guerra, donde determina qué son prisioneros de guerra por extensión, así no reúnan los requisitos para ser combatientes los participantes de un levantamiento en masa (cuando la población espontáneamente toma las armas para combatir una invasión en forma organizada y bajo un mando responsable), las personas autorizadas a seguir a las fuerzas armadas sin formar parte directamente de las mismas, los equipos de la marina mercante y de la aviación civil y los miembros del personal militar asignados a organismos de protección civil.

En ese mismo orden, se niega la existencia de la situación carcelaria degradante en Colombia, particularmente, la condición de las detenidas políticas y la forma poco imparcial como funciona la justicia en el país.

En las cárceles de mujeres se presenta hacinamiento, entre otros motivos, por la permanencia de sindicadas a las cuales no se les resuelve su situación jurídica oportunamente, por lo que se ven obligadas a pasar largos períodos recluidas; a esto se suma la estadía de los hijos de las presas, los cuales deben compartir los mismos espacios con sus madres y con cientos de otras mujeres en condiciones precarias. Al respecto, la Defensoría del Pueblo se pronuncia:

Al igual que en los establecimientos carcelarios para varones, las reclusiones de mujeres presentan los siguientes problemas: hacinamiento, infraestructura inadecuada, ausencia de tratamiento penitenciario para la reinserción social, falta de talleres para el trabajo y de aulas para la educación, etc. Sin embargo, derivadas de su género, las internas tienen que soportar de manera particular otras consecuencias. Así, pese a la existencia de una gama de derechos fundamentales, en muchas ocasiones las autoridades carcelarias y judiciales hacen caso omiso de los mismos, viéndose abocada la

detenida a una situación de doble vulnerabilidad: por su condición de mujer y por el hecho de estar privada de la libertad.

La mayoría de reclusiones de mujeres fueron construidas hace muchos años. Así, el transcurso del tiempo y el uso han originado el deterioro que presentan sus instalaciones, las redes hidrosanitarias y los sistemas eléctricos, lo que a su vez es causa de la pérdida de su capacidad inicial de albergue y de la inutilización de un número apreciable de celdas y áreas para talleres y aulas.

Mientras tanto, en contraste con el número de estas reclusiones femeninas, se ha venido incrementado de manera acelerada la cantidad de mujeres privadas de la libertad sin que se construyan nuevas reclusiones para mujeres o se incluyan en los planes de construcciones futuras, como sí se ha hecho con los establecimientos destinados para la reclusión masculina, haciendo evidente un problema de desigualdad en las condiciones de vida entre unas y otros.

Población interna femenina	
Periodo: Diciembre 31 de cada año y marzo de 2003	
Año	Total población femenina
1999	2.630
2000	3.141
2001	3.160
2002	3.330
2003	4.222

El Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario —INPEC—, para atender esta grave circunstancia de sobrepoblación, ha optado por el camino más fácil: recluir mujeres en establecimientos para varones, en los que se improvisan sitios para el alojamiento de estas, los

cuales, por supuesto, resultan inadecuados. La presencia de mujeres en estos centros carcelarios puede oscilar entre 1 y 70 internas. Es de anotar que el único criterio de agrupación que existe en estos sitios improvisados es el de mantenerlas aparte de los hombres, pero no se guarda la debida separación entre condenadas y sindicadas, entre edades, etc., lo que contraria las normas nacionales e internacionales que establecen dicha separación” (Defensoría del Pueblo, 2004, pp. 78-79).

Igualmente, frente al problema carcelario, la Personería Distrital (2009), en el informe de marzo del 2009, sostiene:

La entrada en vigencia del Sistema Penal Acusatorio y de la ley que aumentó las penas incrementó las causales de privación de la libertad al punto de que hoy los centros de reclusión presentan niveles de hacinamiento mayores a los de hace 10 años. Así lo determinó la Personería de Bogotá, en su veeduría permanente a las cárceles de la ciudad.

La penitenciaría La Picota tiene un sobrecupo cercano al 80%. Su capacidad es para 2.700 personas y están albergadas 3.400. En la Modelo, se registra un hacinamiento superior al 100%: hay 5.700 y su cupo es para 2.800 internos, y en la reclusión de Mujeres El Buen Pastor, residen 1.300 reclusas y su límite es para 1.100.

El hacinamiento genera detrimento en la garantía de los derechos, ya que los centros de reclusión tienen una capacidad real fija. De esta manera la cobertura en salud, alimentación y programas no puede ser óptima. Así lo comprobó la Delegada de Derechos Humanos de la Personería. El personal médico, odontológico y de

enfermería es insuficiente para el número de personas privadas de la libertad (p. 18).

El abogado Agustín Jiménez, de la Fundación Comité de Solidaridad con Presos Políticos, aporta las siguientes cifras en relación con las personas detenidas por motivos políticos:

Según la Fundación, alrededor de unas 6.000 personas se encuentran detenidas en Colombia por delitos políticos o conexiones con esos delitos políticos. Alrededor de 3.000 de estas personas han sido detenidas en medio del conflicto armado, es decir, que tienen cierta condición de actividad en los grupos guerrilleros. Unos 1.800 detenidos son personas que viven en zonas de influencia de la guerrilla y son acusados por el Gobierno de pertenecer a la misma, por el hecho de vivir en estas regiones. La mayoría de ellos son campesinos o pobladores de pequeñas ciudades, que de una u otra forma se ven obligados a tener una relación con la guerrilla. Y el Gobierno considera que esta relación significa una pertenencia al grupo guerrillero. Y más de 1.000 personas, que son dirigentes sociales, que tienen alguna actividad social de importancia en esas mismas regiones o también en las ciudades. A causa de su actividad y de su posición, están acusados de pertenecer a la guerrilla, de hacer esa actividad a favor de la guerrilla⁷.

Es posible concluir parcialmente que el contexto carcelario colombiano está caracterizado por condiciones de desigualdad social, que conlleva a graves índices de hacinamiento. Empero, las condiciones de

⁷Entrevista desarrollada a Agustín Jiménez el 21 de julio de 2008.

las presas políticas conllevan al análisis de una violación sistemática de los derechos humanos.

Si bien el delito político es producto de la profunda injusticia social, y que en muchas ocasiones ha tenido como producto la violencia, no solo se suscribe a quienes han decidido militar en organizaciones subversivas. La violencia que el conflicto armado ha desatado en Colombia ha dado pie a la adopción de normas internacionales que reglamenten dicho conflicto y garantizan el respeto por los derechos humanos.

Como bien afirma Reinaldo Villalba, la forma de garantizar el respeto de los derechos humanos es tener voluntad política real y cierta por parte del Estado, para construir una política pública carcelaria y penitenciaria, con participación de la población privada de la libertad, que respete los derechos mínimos que establece la normatividad internacional.

El delito político

Según Beltrán (2011), en el país existen más de 7.000 presos políticos, hombres y mujeres. Ellos padecen los problemas de hacinamiento que caracterizan a toda la población carcelaria, que ronda el 39%, con la consecuente propagación de enfermedades, desatención sanitaria y subalimentación. A este factor se suma, como se ha afirmado atrás, la precariedad de la infraestructura y la violación de los derechos al trabajo y a la educación, mecanismos previstos para redimir las penas.

Los delitos políticos en Colombia se reconocen por el Estado como trasgresión del régimen constitucional y legal, y se identifican como rebelión, asonada y sedición. El Código de Procedimiento Penal refiere las siguientes disposiciones para estos:

Artículo 467. Rebelión. Los que mediante el empleo de las armas pretendan derrocar al Gobierno nacional, o suprimir o modificar el régimen constitucional o legal vigente, incurrirán en prisión de seis (6) a nueve (9) años y multa de cien (100) a doscientos (200) salarios mínimos legales mensuales vigentes.

Artículo 468. Sedición. Los que mediante el empleo de las armas pretendan impedir transitoriamente el libre funcionamiento del régimen constitucional o legal vigentes, incurrirán en prisión de dos (2) a ocho (8) años y multa de cincuenta (50) a cien (100) salarios mínimos legales vigentes.

Artículo 469. Asonada. Los que en forma tumultuaria exigen violentamente de la autoridad la ejecución u omisión de algún acto propio de sus funciones incurrirán en prisión de uno (1) a dos (2) años.

Artículo 470. Circunstancias de agravación punitiva. La pena imponible se aumentará hasta en la mitad para quien promueva, organice o dirija la rebelión o sedición.

Artículo 471. Conspiración. Los que se pongan de acuerdo para cometer delito de rebelión o de sedición incurrirán, por esta sola conducta, en prisión de uno (1) a dos (2) años.

Artículo 472. Seducción, usurpación y retención ilegal del mando. El que, con el propósito de cometer delito de rebelión o de sedición, sedujere personal de las fuerzas armadas, usurpare mando militar o policial, o retuviere ilegalmente mando político, militar o policial, incurrirá en prisión de uno (1) a dos (2) años.

Artículo 473. Circunstancias de agravación punitiva. La pena imponible para las conductas descritas en los artículos anteriores se agravará hasta en una tercera parte cuando el agente sea servidor público (Nuevo Código de Procedimiento Penal, s.f., p. 150).

Por su parte, en el ambiente jurídico, en teoría, la pena consiste en infligir un dolor o una aflicción al culpable de un delito en proporción directa al daño que ha causado, con lo que se intimida a los demás individuos de la sociedad para que se abstengan de delinquir. La pena es considerada por el aparato estatal que la legitima como un medio de defensa de la sociedad y de resocialización del penado, puesto que se ciñe a la existencia y conservación del Estado como supremo representante de la totalidad de los intereses nacionales, entre los cuales se cuenta la acción resocializadora propia del Estado y, en cierta medida, del derecho penal culpabilista.

La prisión no se limita a un lugar de ejecución de penas, sino que constituye también un lugar de observación y seguimiento de los individuos castigados, en el que no solo se ejerce vigilancia y control, sino que también existe un conocimiento y seguimiento de la conducta de cada sujeto, de tal manera que las prisiones han de concebirse como un lugar de vigilancia y control justificado por un supuesto mejoramiento de lo individual en beneficio de lo social.

Según Garland (2007), en los últimos treinta años se han producido profundas transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas en el mundo que han cambiado la forma como se piensa y actúa con respecto al crimen y al castigo. Este autor plantea varios factores que influyeron en la visión contemporánea que se tiene de la cárcel, la cual es considerada como un elemento del orden social moderno. Uno de ellos es el triunfo del capitalismo a nivel global, que dio lugar a una nueva estructura social caracterizada por el consumo masivo

de bienes y servicios, la flexibilización del mercado laboral y el nuevo sentido de inseguridad en este nuevo contexto.

Otro factor, según el autor, es la masificación de los medios de comunicación, dada su capacidad de llegar de manera inmediata a millones de personas, con lo cual se han convertido en reproductores y amplificadores de determinadas expectativas y miedos sociales; por ello, no es de extrañar que las noticias sobre criminalidad despierten tanto interés, morbo, miedo y pasiones.

Y un tercer factor es la brecha que ha ido en aumento entre los ricos y los pobres, que, al lado de la falta de planes económicos a nivel mundial que atiendan las necesidades de las personas de menores recursos, pueden llevar a pensar que se dispara la tasa de inseguridad, debido a los métodos usados para la subsistencia como robos, asesi-natos, estafas, etc.

Por su lado, Foucault (1975), en el texto *Vigilar y castigar*, plantea la existencia de la cárcel como institución de amoldamiento, discipli-namiento del cuerpo y el alma en aras de la defensa del orden insti-tuido. Este autor expone tesis fuertes en relación con la categoría de cárcel como espacio de castigo de la modernidad.

Según Foucault (1975), la prisión, en sus dispositivos más explí-citos, ha procurado cierta medida de sufrimiento corporal; para el poder, al encerrar el cuerpo se encierra el delito, se le aleja de la socie-dad y se impide que otros individuos se contagien de las “conductas repudiadas”, y sea así más fácil mantener el control social. En palabras del autor:

No tocar el cuerpo, o lo menos posible, en todo caso, y eso para herir en él algo que no es el cuerpo mismo. Se dirá: la prisión, la reclusión, los trabajos forzados, el presidio, la interdicción de re-sidencia, la deportación —que han ocupado lugar tan importante en los sistemas penales modernos— son realmente penas “físicas”

a diferencia de la multa, recaen, y directamente, sobre el cuerpo. Pero la relación castigo-cuerpo no es en ella idéntica a lo que era en los suplicios. El cuerpo se encuentra aquí en situación de instrumento o de intermediario; si se interviene sobre él encerrándolo o haciéndolo trabajar es para privar al individuo de una libertad considerada a la vez como un derecho y un bien. El cuerpo, según esta penalidad, queda prendido en un sistema de coacción y de privación, de obligaciones y de prohibiciones. El sufrimiento físico, el dolor del cuerpo mismo, no son ya los elementos constitutivos de la pena. El castigo ha pasado de un arte de las sensaciones insoportables a la economía de los derechos suspendidos. Y si le es preciso todavía a la justicia manipular y llegar al cuerpo de los justiciables, será de lejos limpiamente, según unas reglas austeras, y tendiendo a un objetivo mucho más “elevado”. Como efecto de esta nueva circunspección, un ejercicio entero de técnicas ha venido a relevar al verdugo, anatomista inmediato del sufrimiento: los vigilantes, los médicos, los capellanes, los psiquiatras, los psicólogos, los educadores (p. 18).

Este teórico francés expone que en la cárcel los individuos son estudiados y analizados, se investiga su conducta y su progresiva enmienda; también se estudia el delito y la posible forma de combatirlo. Foucault (1975) afirma que los modos de poder se cristalizan en instituciones como la prisión, el hospital y la escuela, que una vez establecidas generan sus propios conocimientos, discursos, prácticas y efectos.

De este modo, argumenta el autor, no era el estudio específico del delito lo que creaba la posibilidad de la prisión; por el contrario, era la invención de la cárcel la que generaba la posibilidad para estudiar el delito de una manera específica. Es a través del análisis del poder como se intenta explorar el carácter manifiesto de la prisión y explicar su aparente naturalidad y cómo se ha llegado a asociar, de forma casi

inocente, el castigo con la cárcel en el marco de la sociedad contemporánea (Matthews, 2003). Dicho castigo se representa en la pena, la cual materializa el poder de sancionar en el tiempo y el espacio, bajo un tipo de justificaciones amparadas en el supuesto bienestar social.

En la actualidad, de acuerdo al Nuevo Código de Procedimiento Penal (s.f.), la pena cumple funciones de prevención general, retribución justa, prevención especial, reinserción social y protección al condenado, aunque, al parecer, la realidad que se vive en las diferentes instituciones de reclusión es otra.

La primera de estas funciones se orienta a la necesidad de prevenir que otros individuos asuman la misma conducta delictiva, aquella que moralmente está mal vista y dispuesta a toda condena. Teóricamente, la prevención general antepone el bienestar común al individual. Para el caso de las expresas políticas entrevistadas, este “principio” genera miedo en sus comunidades, pues se podría creer que el liderazgo para organizar grupos comunitarios puede ser castigado con la prisión.

Retribución justa hace referencia al pago justo a la víctima que ha sufrido las consecuencias de la conducta delictiva del victimario. Con la pena se estima que es necesario resarcir el daño, lo que hace válida la equivalencia del delito con el tiempo de prisión.

La función de reinserción social o función resocializadora parte del supuesto de que el penado no es un ser eliminado de la sociedad, sino una persona que sigue formando parte de ella, aunque sometido a un régimen jurídico especial.

Por otro lado, para la ley, la pena cumple funciones de protección para el penado, en tanto lo deja en custodia de personal competente que le posibilita superar su conducta delictiva y reintegrarse a la sociedad, además, porque —se dice— durante el tiempo de condena la persona presa debe ser cuidada en su integridad.

La función resocializadora de la pena está avalada en el Nuevo Código de Procedimiento Penal (s.f.) y en el Código Penitenciario

Colombiano (1993). Este último plantea lo siguiente en relación con su finalidad y funciones:

Artículo 9°. Funciones y finalidad de la pena y de las medidas de seguridad: la pena tiene función protectora y preventiva, pero su fin fundamental es la Resocialización. Las medidas de seguridad persiguen fines de curación, tutela y rehabilitación.

Artículo 10°. Finalidad del tratamiento penitenciario: el tratamiento penitenciario tiene la finalidad de alcanzar la Resocialización del infractor de la ley penal, mediante el examen de su personalidad y a través de la disciplina, el trabajo, el estudio, la formación espiritual, la cultura, el deporte y la recreación, bajo un espíritu humano y solidario (s.p.).

La función resocializadora de la pena, desde la visión del sistema penitenciario colombiano, puede verse desde diferentes actividades que la detenida debe ejecutar, no solo como reinserción social, sino como un mecanismo para la rebaja de la pena.

Sin embargo, en las cárceles de Colombia, en la práctica, la desvaloración del trabajo es sinónimo de resocialización, es decir, se da la explotación de la mano de obra en los pocos talleres que brinda la cárcel, donde el pago es insignificante, aunque el tiempo invertido sea bastante. No hay un seguimiento que evidencie que el trabajo o el estudio realmente hagan parte de la resocialización de aquellas personas que lo necesitan y, más aun, cuando la sociedad disciplinaria que se vive dentro de la prisión se encarga de que no sea así. El siguiente testimonio, de un hombre preso político, ejemplifica esta situación:

El discurso moderno del Estado social de derecho plantea la responsabilidad del Estado en los comportamientos criminales, por

no habersele garantizado los mecanismos apropiados al individuo para su inserción positiva en la sociedad. Entonces la cárcel, más que un escenario represivo, sería el espacio donde el establecimiento construiría las herramientas que le permitan saldar su deuda con el individuo, resocializándolo y asegurando su inserción en la vida social y productiva. Puedo analizar esta tesis a la luz de la realidad de este centro penitenciario, pero parto aclarando que guardianes y funcionarios me han manifestado en varias oportunidades que el Inpec no está en absoluto interesado en nuestra “resocialización”; así que es poco lo que se puede esperar de este análisis.

Para que se dé un eficiente proceso de resocialización, la ONU recomienda un primer paso, a saber: una adecuada clasificación de los internos que tenga en cuenta sus características socioeconómicas y sus delitos, para distribuirlos en el penal de manera organizada y para desarrollar el tratamiento penitenciario según las necesidades de cada interno. Sin embargo, acá no se nos clasifica de manera alguna y convivimos en un mismo patio hombres de todas las características e incursos en toda la gama de delitos que contempla el Código Penal, y solo a partir de los actos de violencia ejecutados por los internos contra los “violos” (acusados de crímenes sexuales) se ubicó a estos últimos en un patio aparte donde conviven con los internos de la tercera edad.

Después debería organizarse el estudio y el trabajo, partes fundamentales del proceso resocializador, a partir de la misma clasificación, teniendo en cuenta el nivel de escolaridad y las aptitudes individuales, así como la profesión u oficio ejercido por el interno antes de su captura, e incluso si es habitante del campo o la ciudad. Pero en este reclusorio encontramos personas que no saben sumar fraccionarios asistiendo a clases de cálculo para once grado, vemos

internos sin mayor capacitación académica o pedagógica como “instructores” de sus compañeros, o internos que brindan “asesoría jurídica” sin nunca haber cursado un semestre de derecho. En el área laboral no hay programas de capacitación adecuados y casi el único trabajo es ebanistería, en el que encontramos a hombres de todas las extracciones, laborando indistintamente, no como parte de su resocialización, sino como única forma de rebuscarse unos pesitos mientras se mata el tiempo (Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, s. f.).

En este contexto, la resocialización, entendida como “el proceso de re-aprendizaje de las expectativas sociales de los roles que motivan la conducta, dado en espacios funcionales, y que permiten el entrenamiento de la integración permanente a la sociedad” (Bell, 2001, p. 53), queda en cuestión, dado que la prisión se ha creado como espacio de sanción y no de recuperación de seres humanos que cometen delitos, muchas veces, producto de una sociedad desigual e injusta.

En todo caso, la situación de las presas políticas es, sin duda, diferente a la de las presas sociales⁸. Las presas políticas asumen su condición desde el ejercicio del derecho legítimo de la resistencia y la rebelión; en tal sentido, ellas niegan la cárcel como un espacio útil y mucho menos donde se resocializa, mientras que para las segundas, llega a ser una forma de vida, que es paliativo del sinnúmero de carencias que tienen fuera de la prisión.

La tarea de los presos políticos no es transformar la realidad carcelaria para humanizarla y hacerla resocializadora, sino destruir al Estado desde sus cimientos y crear una sociedad libertaria para que la

⁸ Denominación que se da a las mujeres presas que no han cometido delitos políticos, es decir, aquellas que han cometido “delitos comunes”, como robo, tráfico de drogas, lesiones personales, etc.

cárcel se convierta en una institución innecesaria, en un triste recuerdo de la miseria y la explotación (Corporación Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, s. f.).

Algunas organizaciones como las Naciones Unidas, el mismo Inpec y el Comité de Solidaridad de Presos Políticos —CSPP—, entre otras, han adelantado diferentes estudios y expedido diferentes informes sobre la realidad de las cárceles en Colombia, donde cada vez se evidencia el abandono del Estado en la atención de las necesidades básicas de las presas y el irrespeto por los derechos humanos. Pese a sus recomendaciones, no se ha avanzado en propuestas por parte de los entes protector, fiscalizador y procurador.

Es de esperarse que en las condiciones de hambre, pobreza y desigualdad social propias de la prisión no se consiga el supuesto fin del presidio; por el contrario, las realidades de superpoblación, de hacinamiento, la prostitución, el uso de drogas, entre otras, coadyuvan a la generación de resentimientos y nuevas problemáticas más que de procesos de resocialización.

La constante vulneración de los derechos en la sociedad colombiana se refleja en el tratamiento a la mujer presa, en su acceso a la justicia y en sus derechos como ser humano en condiciones de reclusión. Muestra de esto es la permanencia en los penales de hijos menores de 3 años de las reclusas, lo que agudiza las situaciones de hacinamiento, ya que muchos centros de reclusión para mujeres no cuentan con los espacios adecuados para la educación y sostenimiento de bebés. Estas realidades de reclusión no tienen en cuenta que es evidente que la condición de género da lugar a demandas distintas en materia de celdas y dormitorios, áreas de sanidad, visitas familiares, entre otros.

Para las presas políticas, la prisión toma la doble cara en la violación de sus derechos como ciudadanas, puesto que, por un lado, no se tiene en cuenta su condición política e ideológica como un derecho constitucional, y por otro, la condición de género se ve vulnerada ya

que se exponen a violaciones, vejaciones, segregaciones y, en la mayoría de casos, a explotación.

Las mujeres privadas de la libertad sufren profunda discriminación dentro de las cárceles; además de soportar las penurias del régimen carcelario, también se les pretende controlar el ejercicio de la sexualidad. Mientras que el 80% de los hombres presos disfrutan de la visita conyugal, apenas un 1% de las mujeres la obtienen (Corporación Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, 2000). Aunque en 1989, la Dirección Nacional de Prisiones, mediante Resolución 619 del mismo año, reguló y autorizó la visita conyugal en los establecimientos carcelarios femeninos, en la práctica se imponen controles exigiendo que acrediten documentos de matrimonio o unión libre, que se sometan a programas obligatorios de control natal, entre otras medidas discriminatorias, que pasan por la fiscalización de las autoridades judiciales y carcelarias.

Al Igual que las presas sociales, las presas políticas son obligadas a inscribirse a un programa de redención de penas, el cual debe cumplir dos funciones: el de resocializar y el de disminuir la pena por estudio y trabajo. Este programa no está diseñado para las necesidades educativas y de formación laboral.

Actualmente no se le está dando plena aplicación jurídica al derecho de igualdad en cuanto al trabajo y garantías laborales a que se refiere el artículo 79 de la Ley 65 del 93. Cuando ocurren accidentes laborales, no existen elementos ni técnicas de seguridad industrial apropiados, ni los medios preventivos para evitarlos; asimismo, no rige en el penal el salario mínimo legal vigente al que se tiene derecho. Por otra parte, se califica de segunda mano la productividad y rentabilidad de la labor desempeñada por los internos (Corporación de Abogados José Alvear Restrepo, 2000).

A esta situación hay que agregarle que las presas políticas rechazan los procesos de resocialización como los concibe el sistema

penitenciario, puesto que consideran que ellas jamás han dejado de ser parte de la sociedad y exigen que se les devuelva la integridad como ciudadanas (Centro de Estudios Colombianos, 1985).

Pretender implementar el discurso y la práctica de la resocialización, tal como se aplica, como justificación de la existencia de la cárcel, obedece al desvío en sus responsabilidades por parte de diferentes gobiernos, quienes quieren disfrazar su negligencia en la no atención de derechos de los ciudadanos, que en su reivindicación ética de la rebelión protestan de manera beligerante y luchan por la consecución y reconocimiento de sus derechos individuales y colectivos.

En este marco, la cárcel no tiene razón de ser, pues no cumple con el anunciado horizonte de curación, tutela y rehabilitación desde procesos de resocialización, siendo solo un espacio, como lo dice Foucault, para el castigo, en donde los sufrimientos corporales trascienden los del alma.

2. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN EN ESTABLECIMIENTOS CARCELARIOS: LA PEDAGOGÍA CRÍTICA, UNA OPORTUNIDAD DE CONSTRUIR LIBERTAD

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

Michel Foucault

Desde hace aproximadamente una década (2004-2014), quienes diseñan políticas públicas¹ desde el establecimiento hacen

¹ Retomando algunas consideraciones de M. Herrera y R. Infante (2003), las políticas públicas son el resultado de consensos y disensos entre los diferentes sectores

apología de la inclusión social como una de las mejores estrategias para construir un tejido social fuerte y que dé respuesta a las necesidades de todas y todos: la inclusión en la escuela, la inclusión de los discapacitados, de las minorías, la inclusión y participación de las mujeres en las dinámicas políticas, la inclusión para la rehabilitación social.

En el marco jurídico sobre la educación expresada en la Ley General de Educación (1994), se explicita en su último y quinto capítulo² la “Educación para la rehabilitación social”, en la que se distinguen los programas educativos que son ofrecidos a personas cuyo comportamiento individual y social exige procesos de formación integrales que les permitan su reincorporación a la sociedad. Reconoce, además, que

que las formulan y ejecutan. En el caso colombiano, la política pública considera las disposiciones de los organismos de crédito externos o internos, los pactos o declaraciones suscritos ante la comunidad internacional, la propuesta gubernamental, los requerimientos de la sociedad y, por supuesto, los recursos disponibles. De igual manera, las políticas son pues formulaciones marco en las cuales se inscriben actores, problemáticas, recursos, metodologías, acciones, programas, proyectos y orientaciones normativas que tienen como interés común trabajar en la consecución de unos fines compartidos. Las políticas nacen del estudio de los problemas de un sector o población particular. Ejemplo de esto son las hoy denominadas políticas públicas sobre inclusión, las cuales han sido pensadas para dar respuesta de manera selectiva y rápida a una población denominada como vulnerable o en condiciones de vulnerabilidad, cada vez más creciente y paradójicamente invisibilizada y excluida.

² A modo de información, en la Ley General de Educación se identifican en el capítulo denominado “Educación para personas con limitaciones y capacidades excepcionales”, en el cual se resalta que el principal objetivo es la integración académica y social de este grupo poblacional, al igual que el apoyo a programas orientados para este fin. Además, se propone generar mecanismos de subsidio para estos grupos que provengan de familias de escasos recursos económicos. En lo referido a la “Educación de adultos”, contempla dentro de sus cuatro objetivos específicos la erradicación del analfabetismo, dirigiendo su atención a las personas cuya edad es mayor a la aceptada en el sistema educativo de niveles y grado, y que, además, desean suplir y complementar su formación, o validar sus estudios. Facilita las condiciones para el acceso a la educación a distancia y la semipresencialidad para la educación de adultos, apoyando de manera especial el ámbito laboral y el agenciamiento de programas en educación no formal.

requiere métodos didácticos, contenidos y procesos pedagógicos acordes con la situación de los estudiantes, y apoya y fomenta la formación de maestros capacitados e idóneos en rehabilitación para garantizar, así, la calidad del servicio. En estos grupos poblacionales, se pretenden reunir las diversas prioridades de atención educativa en respuesta a las diferentes y desiguales condiciones que presenta esta población que ha estado o está en riesgo de ser privada del derecho a la educación. En suma, la inclusión de todos los que están en exclusión.

Sin embargo, en estas políticas no se aclaran algunos conceptos e interrogantes, como ¿qué se entiende por exclusión, por inclusión, o quién excluye o determina el carácter de exclusión?, ¿las propuestas de inclusión realmente brindan espacio de participación de aquellos que se han considerado como excluidos?, ¿los excluidos quieren ser incluidos?, ¿para qué y en qué condiciones?

A continuación, desarrollamos un trazado sobre esta estrategia³ que ha significado demandas y movilizaciones, muchas veces silenciosas y anónimas, de los sectores populares y movimientos sociales por la defensa del derecho a la democracia, a la justicia, al reconocimiento de la oposición política, para, a partir de estos, posibilitar la construcción, potenciación y afirmación de otros derechos⁴.

³ Entender la inclusión como estrategia implica que no solo ha sido producto de las luchas de los sectores populares en sus procesos de reivindicación de derechos, sino que, simultáneamente, ha sido usada como eslogan funcional de integración de la diferencia por las políticas educativas instituidas por parte del Ministerio de Educación Nacional.

⁴ Los cuales se encuentran contemplados en La Constitución Política colombiana de 1991. Vale la pena resaltar el reconocimiento de Colombia como un Estado social de derecho y, consecuente con esta declaración, la existencia de tres generaciones de derechos humanos: la primera generación nombra los derechos individuales, civiles y políticos; la segunda generación, derechos sociales, económicos y culturales, y la tercera, los derechos colectivos. En estas declaraciones se identifican los discursos sobre la diversidad cultural, la identidad, los derechos de las minorías, la nueva ciudadanía, temas que han colocado en las agendas la discusión sobre la inclusión.

De manera que se justifica este apartado dado que la pedagogía crítica reafirma la dimensión pública de la educación y su poder instituyente basado en principios de reconocimiento, igualdad y justicia social, y destaca su potencia emancipadora en la consolidación de prácticas, fortalecimiento de sujetos y movilización de acciones en torno a la defensa del derecho a la educación. En esa medida, la educación es concebida como un bien público destinado para todos, en donde los intereses de la comunidad son fundamentales para la formulación de políticas. La educación es un derecho y un proceso de formación permanente que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana en términos de su dignidad.

La inclusión se inscribe entonces como parte del discurso de la resocialización en Colombia, en términos de responder a las demandas de reconocimiento articuladas estrechamente con las exigencias de redistribución política, económica y educativa de poblaciones afectadas por dinámicas de exclusión, desigualdad y conflictos.

La exclusión produce borramientos simbólicos y materiales de los sujetos

Estimaciones de la Comisión Económica para América Latina (Cepal, 2008) indican que Colombia representa uno de los países con mayores niveles de desigualdad y exclusión, situados en la línea entre pobreza e indigencia. Ante lo anterior, Fleury (2003) expresa que la exclusión, como consecuencia de un sistema estructuralmente desigual, no puede estar separada de los objetivos orientadores de políticas públicas de inclusión social, porque quedarían como simples programas compensatorios, en los que la atención a poblaciones en condiciones

de vulnerabilidad⁵ no pasaría de ser simples enfoques asistencialistas y políticas de gobierno vigentes por un período determinado. Es decir, no se garantizarían políticas equitativas de estado. Así lo asegura Tomasevski:

Hay dos sistemas educativos paralelos en Colombia, educación pobre para los pobres y educación privada costosa para los ricos. Cerca del 30% de los alumnos están en la educación privada en la primaria, 45% en la secundaria y 75% en la educación superior. Esto acentúa las diferencias educativas debidas a la pobreza y la riqueza de las familias, y la educación preescolar y superior son un privilegio de aquellos con mayores ingresos (2003, p. 10).

Es por ello por lo que el contexto social colombiano genera fenómenos de exclusión que se definen precisamente por condiciones de precarización en el acceso al trabajo, intensificación y persistencia de altos índices de pobreza, distribución injusta del ingreso, ausencia o ruptura de los vínculos. De acuerdo con Tedesco (2003),

el problema es que asistimos precisamente a una erosión significativa de las bases institucionales con las cuales funciona la sociedad, particularmente visible en las sociedades o en los sectores sociales afectados por procesos de precarización y de exclusión. Los nuevos sistemas institucionales parecen basarse en la idea de no hacerse cargo del destino de las personas. Cuando las condiciones

⁵ La vulnerabilidad es definida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos, y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y las posibilidades de acceder a los servicios, en este caso, al educativo (2005, p. 11).

materiales no aseguran esta capacidad de ejercer autónomamente la posibilidad de definir un proyecto y elegir las opciones más apropiadas, lo que presenciamos es la generalización de la anomia, la ingobernabilidad y a la apelación a las formas más tradicionales de dominación (p. 15).

De ahí que la exclusión es analizada como un proceso de discriminación y segregación sistemática de orden estructural y llega a convertirse para algunos en algo natural, por su persistencia en el tiempo. Es la marginalización de los diferentes y la anulación del ser, como sujeto de derechos económicos, políticos y culturales, la imposibilidad de acceder a los espacios de participación desde un lugar de reconocimiento cultural y social, la no garantía de los derechos humanos. Pero es también la otra cara de la inclusión. Afirmamos que el pretexto de los programas y proyectos de bienestar social debería ser una agenda abierta a través de la cual se orienten no solo las políticas públicas, sino, y ante todo, la inversión económica y las transformaciones en las causas que la originan, con miras a construir un país donde no sea necesario hablar de inclusión social, porque todos están en el lugar que como seres humanos socialmente les corresponde al ser parte de un Estado social de derecho.

Desde estas consideraciones, tendría plena justificación una política que focalice los esfuerzos y los recursos dentro de los más pobres de los pobres, esto es, lo que en la experiencia colombiana se conoce como la sisbenización⁶ de la política pública. Reconoce Gentili (2009) que:

⁶ Sistema de selección de beneficiarios para la distribución y el otorgamiento de programas sociales y subsidios. Este sistema es conocido en Colombia como el Sisben, programa instalado por el expresidente Álvaro Uribe en sus dos periodos de gobierno (2002- 2009). Se diseña a partir de una herramienta conformada por un conjunto de reglas, normas y procedimientos para obtener información socioeconómica confiable

La exclusión es una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad. De tal forma, los que están excluidos del derecho a la educación no lo están solo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoseles o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada (p. 34).

De ahí, plantea Velásquez (2004), que la sectorialización y la focalización caracterizan las políticas sociales y educativas en Colombia. Este enfoque tiende a ignorar en su diseño los factores estructurales que generan los síntomas que tratan de aminorar; asimismo, no da cuenta de los derechos que tienen todos los sujetos a ciertos umbrales de bienestar.

Las políticas focalizadas se sostienen en una concepción instrumental y operativa, con fines propios como el establecimiento de mecanismos idóneos para determinar quiénes tienen derecho al disfrute de los servicios básicos y al otorgamiento de los subsidios públicos. De acuerdo con Velásquez (2004), la focalización de las políticas en Colombia está directamente relacionada con asuntos de exclusión, esto es, con la negación de derechos sociales y de oportunidades vitales fundamentales que expresa una situación de alta vulnerabilidad, procurando con ellas la desactivación de los conflictos sociales que se puedan generar.

En Colombia, la pobreza cohabita con la situación de violencias en todos sus órdenes, registros y efectos, especialmente en la juventud,

y actualizada de grupos específicos en todos los departamentos, distritos y municipios del país. Lo que se busca con la información que arroja el Sisben es focalizar el gasto público para de esta manera —se dice— garantizar que el gasto social sea asignado a los grupos de población más pobre y vulnerable.

la niñez y las mujeres, considerados los grupos poblacionales más afectados.

Se encuentra, entonces, la estructuración de unas políticas de inclusión, con un carácter focalizado/asistencialista, consistente en la atención específica de poblaciones y problemáticas seleccionadas, clasificadas y nombradas como preocupantes y desestabilizadoras por su alto grado de pobreza, discriminación, condiciones de violencia, desplazamiento, desempleo, analfabetismo, los cuales están, a su vez, conectados con sectores ubicados geográficamente en zonas marginales de las ciudades. Como lo sugiere Gentili (2009),

la combinación de algunos factores define lo que en otros trabajos hemos identificado como un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de las dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (p. 33).

Se reconoce en estas matrices discursivas —objeto de problematizaciones— que la educación es un indicador importante de inserción al desarrollo, al igual que un potencial para actuar como mecanismo de inclusión social. Sin embargo, también se ha observado que la educación como protagonista en la producción de igualdad social no ha sido más que un deseo de que la secuencia desarrollo del capital humano-crecimiento económico-crecimiento de la productividad-distribución del ingreso-bienestar colectivo actúe de forma integrada, afirmativa y, por ende, proveedora de condiciones materializables de justicia social. Hoy, como lo afirma Tenti (2005), es muy probable que “estemos en presencia de una nueva fase del capitalismo que es

excluyente por naturaleza” (p. 44), pero ante la cual el compromiso por conseguir la justicia social reclama la atención y la participación activa de todos los actores sociales, políticos y educativos. La educación, por tanto, está también llamada a desempeñar un papel importante en esta tarea, reconociendo que es tan solo uno de los factores que deben contribuir en la consecución de tal objetivo.

Es de resaltar que dentro de la racionalidad educativa imperante también se ha venido negando la diferencia, en la medida en que no se consideran aspectos que podrían evidenciar la discriminación en la educación y al mismo tiempo permitirían asumir políticas y prácticas para su eliminación. Al respecto, la relatora especial de Naciones Unidas para Colombia, Tomasevsky (2004), anota:

La historia de la educación ha exhibido exclusiones basadas en todos los criterios discriminatorios actualmente prohibidos. Las prohibiciones simples se vuelven complejas al intentar captar el cambiante patrón de la discriminación fuera de la escuela, en la escuela y en la interacción entre la escuela y la sociedad. Las prácticas discriminatorias suelen combinar una gama de criterios de discriminación ya prohibidos con otros motivos de exclusión que todavía no lo están. La estrategia educativa colombiana no está basada en las normas internacionales sobre derechos humanos y no existen estadísticas sobre el acceso a la educación según raza, etnia o religión. En consecuencia, es imposible observar los progresos o retrocesos utilizando los derechos humanos como parámetro. Con excepción del sexo, la discriminación sigue sin registrarse, lo que crea un círculo vicioso. Cuando la discriminación no se registra oficialmente, se puede ignorar. Dado que no existen datos cuantitativos, quien intente probar una situación discriminatoria está condenado a fracasar. Es imposible enfrentar la discriminación sin primero documentarla (p. 38).

De esta manera, se hace prácticamente imposible hacer efectivo el potencial que las políticas de tipo educativo, en aras de la justicia social, podrían tener en la solución de los problemas que vive la sociedad colombiana. Habría que reiterar, no obstante, que, por una parte, la educación no puede por sí misma resolver los problemas de tal magnitud, sin negar, de otro lado, la decisiva contribución que puede ofrecer a los mismos.

Finalmente, la educación se ha visto involucrada significativamente en las dinámicas que exhortan a la inclusión social con la puesta en marcha de las políticas de atención educativa a poblaciones vulnerables; sin embargo los alcances de dichos lineamientos no son claros frente al drama de la desigualdad social.

En América Latina, y particularmente en Colombia, se ha producido un desplazamiento de las responsabilidades del Estado, lo que ha ubicado las políticas educativas en el marco del servicio educativo y en una gestión marcada por dispositivos técnico-administrativos. En esta lógica, una de las funciones del proceso pedagógico se localiza en la capacitación en competencias y estándares para alcanzar competitividad en la sociedad. Esta tendencia individualiza demandas específicas para problemáticas que requieren de una intervención integral. Es dentro de esta lógica donde el MEN (2005) dispone concentrar su política dirigida a poblaciones consideradas vulnerables desde un enfoque de políticas compensatorias y asistencialistas.

Así, las decisiones en políticas educativas, desde finales de los noventa, se centran en ofertas programáticas sectoriales que se estructuran con base en dos principios básicos: el de necesidades básicas y el de focalización, para hacer frente a las demandas de escuelas populares. A su vez, estas políticas se implementan bajo el arbitrio de estrategias como la descentralización de los servicios educativos, su privatización y desregulación.

En estas formulaciones, se asume a los sujetos de inclusión como objetos de servicio y no como sujetos de derechos, lo que implica su reducción a ser un problema epidemiológico o meramente un dato estadístico, lo cual enmascara un complejo espectro de posturas, que articula los programas dedicados a promover la escolarización de poblaciones excluidas o población vulnerable⁷ desde enfoques de tipo compensatorio, pasando por aquellos que ponen sobre el tapete la naturaleza homogénea y negadora de la diferencia en el sistema educativo.

Encontramos, entonces, un sistema educativo pobre y desigual como correlato inevitable de una sociedad que avanza sustentada en un modelo de desarrollo que hipoteca el derecho a la educación. Afirma Gentili (2009) que la educación se ha universalizado sin ampliarse o democratizarse su condición pública, esto es, sin que se amplíe su estatus de bien común, del derecho social desmercantilizado (p. 44). Es por ello por lo que, a pesar de la política de expansión educativa, esta ha sido reducida a una función subsidiaria y asistencialista por parte del Estado colombiano.

⁷ Esta situación le exigió al MEN, mediante la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, la formulación de los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables que definen el marco jurídico específico de cada grupo, establecer las directrices de planes de acción para atender la vulnerabilidad y diseñar los criterios para hacer el seguimiento y evaluación de dichos planes. Con la divulgación de los lineamientos, el MEN (2005) pretende:

- Entregar orientaciones y herramientas que permitan consolidar una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para estas poblaciones.
- Propender por el fortalecimiento de la oferta educativa de las entidades territoriales, reconociendo la diversidad y heterogeneidad de las regiones y territorios locales en el marco de la descentralización.
- Dar orientaciones específicas que permitan eliminar los obstáculos institucionales que dificulten o impidan el acceso al sistema educativo de las poblaciones que requieren atención especial.

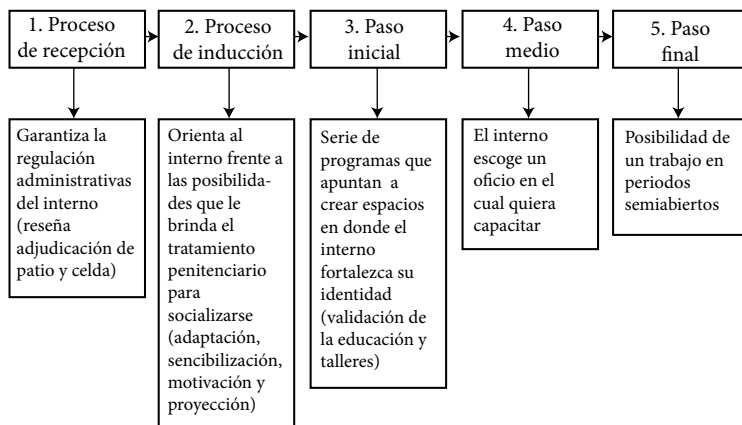
Para el caso que nos ocupa, la educación en las prisiones guarda importante relación con la que se imparte en el mundo social, tanto por lo que respecta a los programas de estudio y a los métodos de evaluación para la expedición de diplomas, como a los objetivos globales de la misma y la disponibilidad de recursos. Sin embargo, la educación en las prisiones tiene sus peculiaridades, la más evidente es su carácter claramente correccional, así como el hecho de ser obligatoria y que su contexto implica ciertas restricciones impuestas por los reglamentos de seguridad, por ejemplo, disposiciones especiales para realizar salidas de carácter académico fuera del penal, acceso limitado a los laboratorios, restricciones en cuanto a los materiales o herramientas disponibles en las aulas y en las celdas para el estudio en privado (Naciones Unidas, 1994).

A continuación, se presenta la caracterización del programa Paso (Plan de Acción y Sistema de Oportunidades) como práctica instituida, cuyo objetivo establecido es la resocialización y la inclusión.

Paso y el peso de la resocialización

En Colombia, en el espacio del presidio, recientemente se ha implementado el Plan de Acción y Sistema de Oportunidades –Paso–, en el cual se consideran la educación y la enseñanza como medios de tratamiento y herramientas para avanzar en la resocialización.

El sistema Paso es un programa de resocialización el cual, admite, debe ser un proceso progresivo, diseñado en cinco niveles que operan de manera lineal (Díaz, Ramírez y Vélez, 2004). La siguiente gráfica, elaborada por los autores de referencia, ejemplifica lo nombrado:



El objetivo principal del programa es la disminución de la intensidad de la pena, en función del estudio de la conducta y el comportamiento a través de la aplicación de un modelo, en el cual el interno atraviesa distintas etapas en el curso del cumplimiento de esta.

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

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

Para efectos de caracterizar este programa, centraremos la atención en el *paso inicial*, donde se privilegian los programas educativos y laborales como herramienta de resocialización. Las modalidades de educación suscritas para esta fase son:

- Educación formal, entendida como aquella que se imparte en los establecimientos educativos aprobados, en una secuencia de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas que pueden conducir a la obtención de grados y títulos.
- Educación no formal, comprendida como aquella que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales, sin estar sujeta al cumplimiento del sistema de niveles y grados.
- Educación informal, correspondiente a todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros medios no estructurados.

Siguiendo los parámetros establecidos por la Ley General de Educación (1994), Paso considera necesaria la implementación de programas de educación formal, que brinden la oportunidad al interno de concluir sus grados pendientes de primaria, básica o media vocacional, a través del desarrollo de ciclos lectivos integrados llamados Clei. Estos ciclos están agrupados en seis niveles.

En la educación no formal e informal, Paso se propone la capacitación en las áreas de formación técnica, cultura, desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, enriquecimiento espiritual y desarrollo personal, para lo que ha creado grupos de formación integral y tratamiento llamados FIT, y los cuales están dirigidos a aquellos internos que no se vinculan a los Clei.

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

- *Paso inicial* funciona a partir de cuatro programas de educación no formal e informal:
- Programa de alfabetización —ABC—: dirigido a todos los internos iletrados, sin importar la situación jurídica; su objetivo es mejorar las condiciones académicas de los internos que por el tiempo de condena no alcanzan a ingresar en el Clei I.
- Programa para bibliotecarios: dirigido a internos con bachillerato completo o con un nivel académico elevado, interesados en liderar procesos de lectura como bibliotecarios.
- Programa para internos bachilleres: dirigido a internos con bachillerato completo y un nivel académico satisfactorio que muestren interés por desempeñarse como monitores o facilitadores de programas de patios o centros educativos.
- Programa de formación de líderes comunitarios: es la capacitación en liderazgo positivo y convivencia pacífica de aquellos internos que se postulan como integrantes de los comités de internos.

La estructura de Paso, como estrategia para el tratamiento penitenciario, parece que podría cumplir con las expectativas resocializadoras de la pena; sin embargo, este está planteado desde una perspectiva ideal, donde no se contemplan carencias en el sistema, que no solo desdibujan este sentido en el plan, sino que también ratifican una vez

más que la resocialización en el establecimiento penitenciario es un sofisma.

En primer lugar, el hacinamiento que se vive en las diferentes cárceles del país hace que los talleres y escuelas no sean suficientes para atender la demanda; además, en algunas cárceles estos espacios son usados incluso como celdas.

Las debilidades institucionales del Inpec no solo evidencian el precario presupuesto para el sistema carcelario, sino que hacen que la corrupción no permita la inversión de los pocos recursos en los programas que pueden mejorar la vida de muchos presos dentro de las reclusiones y penitenciarías. Los establecimientos carcelarios, en su mayoría, no tienen las adecuaciones necesarias para la aplicación del programa Paso, como lo son talleres con dotación y materia prima, suficientes aulas con material didáctico y personal calificado.

Por otro lado, la redención de la pena dejó de ser un medio para convertirse en un fin, esto es, que los presos y presas se inscriben en el programa Paso, no con el objetivo de resocializarse, como es la pretensión de este, sino con un sentido pragmático, como única forma de hacer un poco más corta su reclusión. Así lo esboza un documento de educación básica en los establecimientos penitenciarios de las Naciones Unidas (1994):

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

del sistema restrictivo para obtener una ventaja temporal más que por la educación en sí misma (p. 25).

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

Indudablemente que el sistema carcelario no tiene programas de educación, ni siquiera que respeten la especificidad de la condición de mujer, de mujer detenida, es decir, con una perspectiva de que no es lo mismo los programas de educación dirigidos a hombres que los dirigidos a mujeres por la especificidad propias; pero, además de eso, porque la misma condición de mujer en una sociedad machista como la nuestra, a pesar de los avances que se hayan obtenido, por supuesto, a través de la lucha de las propias mujeres en la reivindicación de sus derechos, sí es preciso que la educación tenga esas perspectivas de búsqueda de las reivindicaciones

fundamentales de las detenidas, y en relación con las detenidas presas políticas, menos puede darse, digamos... O, digamos mejor, el Estado no tiene en cuenta esa situación de detenidas políticas para hacer particularidades en la formación de estas personas, incluso para que profundicen dentro de la misma discusión política. No hay perspectiva de educación política dentro de la cárcel, ni nada de eso, sino son las mismas presas políticas las que tienen que seguirse dando esa autoformación política, porque no lo pueden esperar del Inpec.

El Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (2000) ubica la resocialización como un mito, con los siguientes planteamientos:

En el país, los procesos de resocialización son un sofisma de distracción para legitimar la facultad sancionatoria del Estado, por varias razones. La primera tiene que ver con que la lucha de clases impone a los detentadores de poder la necesidad de poner a su completo servicio las artes y las ciencias, así como todas las instituciones y aparatos que garanticen la perpetuación del statu quo. En ese sentido, normas, funcionarios del castigo e instituciones hacen causa común en defensa irrestricta del orden impuesto. Las ciencias y la estructura estatal no son neutrales, sino que tienen como objetivo la perturbación de un orden injusto.

La segunda es considerar el delito y la pena como producto simple del comportamiento del individuo sin considerar su aspecto histórico, político y social, lo que conlleva a creer erróneamente que la sociedad funciona en forma armónica y que el “infractor” es el único culpable del ataque a bienes protegidos por el sistema jurídico, y que, en consecuencia, debe hacerse acreedor al reproche social y a la respectiva sanción penal. No se puede pretender que

con el encierro, las condiciones sociales de desigualdad, de miseria, de falta de valores se subvertan.

La tercera es al hablar de resocialización, referirse a la exclusión, puesto que esta solo se configura en los espacios de convivencia social. ¿Cómo pretender, entonces, resocializar a un individuo condenándolo en el más riguroso aislamiento social? ¿Cómo enseñar a vivir en comunidad desde los antros de exclusión denominados cárceles?

La cuarta razón es que la cárcel no produce beneficio alguno. Si se analiza objetiva y detenidamente el papel de esta, se tendría que concluir que no reporta ningún beneficio a la sociedad ni al individuo que la sufre. ¿Qué puede ganar la sociedad con tener a una mujer presa nueve años por haber ejercido su derecho fundamental a rebelarse?

En quinto lugar, la resocialización como fin de la pena pierde todo sustento, cuando se tiene una legislación que no se ajusta a los dictados de las normas internacionales que protegen los derechos humanos, como, por ejemplo, el hecho de que la detención preventiva sea una medida excepcional y no la regla general. Entonces, y como sexta razón, es obvio que no se puede someter a un tratamiento “resocializador” a quienes no han sido sujetos de pena. El fin de la pena es para los condenados y no para los que tienen la condición de sindicados; entonces, ¿qué hacen los sindicados en la cárcel? (p. 169).

Las presas políticas coinciden en rechazar los programas de resocialización, por un lado, porque consideran que no han perdido su carácter de ciudadanas al haber sido privadas de la libertad, y porque

no han cometido ningún delito, y por otro, porque entienden que la educación debe aportar una lectura real del mundo en el que se vive:

Helena: Nos resistimos a las mal llamadas políticas de resocialización porque lo único que logran es segregar en ese micromundo el legítimo reflejo de la sociedad y política colombianas.

Junto con el discurso de resocialización, tienen lugar otras funciones anexas a la cárcel, como lo es el de rehabilitar, reintegrar, reinsertar, reeducar, pero que de igual manera no caben en el trato penitenciario del delito político. Para el tratadista Raúl Eugenio Zaffaroni (1994), resocialización es una expresión que, fuera del marco sistémico, carece de contenido semántico, y su uso inequívoco confunde con multiplicidad de ideologías “re” (readaptación, re inserción, re-educación, re-personalización); sin embargo, en el ámbito jurídico nacional se reivindica la resocialización como el fin relevante de la prisión.

Ahora bien, si las presas políticas rechazan enfáticamente los procesos de resocialización, también rechazan las ideologías anexas “re” como parte de las políticas de turno, que a su vez dan lugar a otras configuraciones como integración social, re inserción e inclusión social.

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

La reinserción es una forma precarizada y frágil de la integración social, que busca un tipo de inscripción en la sociedad más aleatorio y artificial. Sin ir más lejos, y para entender este fenómeno, es necesario centrarse en el análisis de los procesos de reinserción de los guerrilleros y paramilitares de Colombia en la última década, cuyo vínculo social se ha visto fragmentado, por un lado, por los intereses políticos que alimentan estos programas estatales, y por otro, por las condiciones de segregación social a las que de hecho se han visto expuestos. La reinserción, entendida de acuerdo con los programas de Estado, es la desmovilización, la entrega de armas; sin embargo, las presas políticas asumen la movilización como una acción colectiva que teje las posibilidades de encuentro y construcción de nuevas formas de ser y actuar colectivamente.

Por otro lado, la rehabilitación es sinónimo de readaptación en las políticas del sistema carcelario, y consiste en hacer que alguien se habitúe a las condiciones normales de la vida, pero ¿qué se puede entender como normal?, ¿normal es la miseria y la injusticia social? De este modo, las presas políticas luchan en contra de la “normalidad” impuesta por el sistema; por lo tanto, no tienen por qué rehabilitarse o readaptarse.

La reintegración es sinónimo de reincorporación (Documentos Conpes 2197 y 1995), cuyo fin es hacer que alguien vuelva a restituir su lugar en un grupo, pero ¿a cuál grupo social pretende la prisión “reintegrar” a las presas políticas? Más que pensar en la resocialización como “la segunda vuelta” de la socialización —esta última entendida como “el proceso por el cual una sociedad existente, por medio de la familia y de las otras instituciones o personas especializadas y delegadas por ellas, transmite el legado cultural, de modo formal o informal, a los nuevos integrantes en diferentes secuencias y con distintos rituales, según las edades y los géneros” (Restrepo, 1998, p. 54)—, es necesario pensar el proceso de nucleamiento del vínculo de los presos.

Esto es, el vínculo como una forma de legitimar su socialización y fortalecimiento de la identidad de un *nosotros* que sea capaz de formar y comprometer en la transformación de las realidades sociales que les tocó vivir antes y después del presidio, y no como un proceso de resocialización que margine, frustre y coarte la construcción de la colectividad y forme en la obediencia de los principios de un Estado hegemónico e injusto.

Algunas problematizaciones sobre el programa Paso

El programa Paso se inscribe en el marco, lógica y racionalidad de las políticas focalizadas, dirigido a quienes han sido y lo siguen estando, históricamente, excluidos, en este caso, hombres y mujeres privados de su libertad. Un problema de las políticas focalizadas radica en su concepción compensatoria, dada su formulación tardía para atender las situaciones de desigualdad y exclusión.

En el caso que nos ocupa, su lógica radica en que precisamente actúa frente a la situación de grupos poblacionales que ya han sido excluidos y, por ello, su carácter preventivo queda reducido a evitar que los círculos intergeneracionales de desigualdad continúen y se reproduzcan algunos de sus factores problemáticos asociados o causales. Cullen (1999) presenta lo que él denomina modelos disfuncionales de focalización de las políticas educativas, a saber: la variable cultural de la integración-homogenizante (bajo el predominio del valor pertenencia libre, relacionado con la formación de nuevas identidades sociales modernas), lo que contribuye a la construcción de un estado neutral, que permite incluir las diferencias en la formación de una nación construida desde un pacto social. La variable económica de desarrollo de capital humano (bajo el predominio de igualdad

de oportunidades), el cual corresponde a un Estado posibilitador que permite movilizar las diferencias de acuerdo con el esfuerzo de cada uno. Por último, la variable social de la compensación de las desigualdades (bajo el valor integrador de la equidad), y entonces se aprecia un Estado benefactor, que permite solamente las desigualdades que maximizan las ventajas de los menos favorecidos. Estos tres modelos, en su constante intervención e interrelación con las políticas públicas educativas, potencializan el valor estratégico de la compensación de las desigualdades sociales y educativas.

Los inconvenientes de las políticas focalizadas se insertan también en su modo de financiación. En Colombia, la crisis fiscal ha tenido una incidencia directa en el presupuesto destinado a hacer efectivas las políticas de inclusión. Muestra de ello son los últimos ajustes realizados en las transferencias que se realizan a las entidades territoriales⁸, que reducen la cantidad de recursos destinados al gasto social. Se suman a esta reducción presupuestal las políticas clientelistas⁹ de las administraciones regionales y locales, en cuyas agendas está la aplicación de los lineamientos y el desarrollo de las acciones propuestas por las políticas de inclusión. Así, la población objetivo se ve obligada a enfrentar los grandes obstáculos de su inserción en el conglomerado social, con los escasos recursos que llegan a su destino final.

Por otra parte, encontramos la generación de unos grupos “excluidos de la asistencia”, en la medida en que se condiciona el acceso a los derechos al cumplimiento de las características con las que las políticas poblacionales han tipificado a los grupos que son beneficiarios de sus programas. Ejemplo de estos excluidos son los habitantes de las zonas receptoras de víctimas del desplazamiento forzado, grupos en

⁸ Acto legislativo 01 del 2002 y Acto legislativo 04 del 2007.

⁹ Prácticas asociadas a intereses partidistas y a la corrupción en la gestión de los recursos del Estado.

condición de presos (comunes, políticos, sociales). Grupos que directamente han sido afectados por esta problemática y que son excluidos de los programas dirigidos a la población vulnerable o en alto riesgo, a pesar de compartir en muchos aspectos sus condiciones de pobreza y marginalidad.

En estas nuevas formas de exclusión, el vínculo social y las apuestas por conseguir la cohesión social se ven truncados por los efectos colaterales de las políticas de la inclusión. Ante una atención dirigida solo a unos cuantos, la implementación de programas y acciones que benefician exclusivamente a un fragmento social genera conflictos sociales entre los actores favorecidos y los que no lo son. Conflictos difícilmente transformables dado que no parten de un encuentro en la diferencia por ellos establecida, sino que, por el contrario, un tercer actor, el Estado, define cuáles han de ser sus diferencias y fragmenta, al tiempo, estos sectores de la sociedad.

Otra dificultad que enfrentan las políticas focalizadas está determinada porque en la población colombiana, en muchos casos, confluyen en una persona o grupo social varias de las condiciones de desigualdad. Como ejemplos de los desafíos que suponen para la inclusión y para la focalización se consideran las situaciones de los grupos indígenas que han tenido que desplazarse de sus territorios ancestrales, o de jóvenes que tiene una discapacidad física, como la mutilación de sus miembros inferiores por la activación de una mina antipersona dispuesta por algún actor del conflicto armado, o los adultos que en su ruralidad han visto a lo largo de su vida la distancia cada vez más amplia entre el desarrollo del campo y el de la ciudad y que, ligado a ello, han sido distanciados del alfabetismo. Todo lo anterior está atravesado por la situación de pobreza que vive, prácticamente, la mitad de la población del país.

Si bien la oportunidad de acceder al programa Paso hace parte de las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación, no

es posible asegurar la participación de un actor en la sociedad tan solo con darle un lugar en el escenario educativo, si junto con ello no se asegura la igualdad de condiciones para su permanencia en el mismo, y menos cuando el ingreso se realiza desde una situación de inferioridad.

Del mismo modo, las políticas de calidad en este programa, en su mayoría, están asociadas a indicadores alejados de las necesidades propias de las poblaciones en particular. No es este un llamado a propender por una educación “para pobres”, “para adultos iletrados”, “para indígenas”, sino a que se asegure que la educación responda realmente a las necesidades y expectativas de los pobres, de los adultos iletrados, de la población privada de su libertad, entre otros, contando con ellos como sujetos de derecho y como actores válidos en la construcción de los criterios de “calidad” de la educación que se les propone.

En suma, se plantea que los lineamientos de política para la atención educativa de las poblaciones vulnerables parten de la identificación de necesidades educativas de la población objetivo y del marco jurídico específico de cada grupo poblacional. Los escenarios y posibilidades de participación de los sujetos de política se ven afectados por la inequidad en las oportunidades para intervenir en los procesos de la política pública, en cuanto solo pueden hacerlo quienes son capaces de entrar en la correlación de fuerzas entre la parte de la sociedad civil que son o representan, el Estado y la sociedad de mercado.

Adicionalmente, si se anula, reduce o, en el peor de los casos, simula la participación de las denominadas “poblaciones” en la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas dirigidas hacia ellas, se nos hace evidente, como señalan Rojas y Castillo (2005), que “los sujetos de la alteridad han sido considerados como objetos de las políticas de Estado, más que como sujetos de las mismas, en tanto no se les reconoce capacidad de definir su propio destino” (p. 19).

Sin embargo, la transformación hacia la inclusión que refleja la política educativa no ha sido resultado únicamente de una nueva postura adoptada por el Estado y por los últimos gobiernos nacionales, como lo indican Rojas y Castillo (2005):

Transformar las categorías ha sido también un juego de poder en el que los actores comprometidos exponen y tramitan sus intereses alrededor de los recursos en disputa; no es solo un cambio de lugar desde el Estado o el poder dominante, es un desplazamiento simultáneo en el que los sectores dominantes y los subalternos participan conjuntamente (p. 13).

Consideramos, entonces, admitir que en el escenario de las políticas públicas la visibilización de los sujetos de derecho y su reconocimiento en las políticas públicas ha sido fruto, también, de procesos de consolidación y movilización de los actores sociales. El surgimiento de estas políticas focalizadas está articulado con la importancia adquirida por algunos de estos actores sociales y por sus procesos organizativos. Los procesos asociados a la configuración de las políticas públicas se han convertido en escenarios de lucha política, en donde se evidencia la relación entre el sujeto social, la política pública que lo expresa y los órganos del Estado vinculados a la misma.

Otro horizonte: De la inclusión-resocialización al tejido vincular

El vínculo social nos plantea el reto de hacer una nueva lectura de las condiciones y problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales en las que los sujetos han sido excluidos de la educación como

derecho. Sujetos que requieren que todo el conjunto de sus derechos sea protegido y reestablecido en la constitución de su dignidad.

Existe una relación directamente proporcional entre la inclusión y la exclusión, puesto que la una se sustenta en la otra. Si existe exclusión, es debido a la ausencia de unas condiciones de vida donde se reconozca y se valore al otro como sujeto de derechos y se le garantice, sin discriminación alguna y en igualdad de condiciones y oportunidades, la adquisición de los recursos indispensables que le permitirán, de acuerdo con Garay (2003),

potenciar y aprovechar sus capacidades, habilidades y destrezas para el enriquecimiento de la vida, la ampliación de las libertades, la solidaridad y sentido de pertenencia, la cooperación y construcción participativa a través de instituciones, prácticas democráticas, el desarrollo y bienestar económico social (p. 137).

Un asunto de debate en la formulación y desarrollo de políticas educativas es problematizar las concepciones de sujetos sobre las cuales estas se diseñan e implementan como pobres, necesitados, en alto riesgo, marginales, minorías, minusválidos, discapacitados, en vulnerabilidad. Comprensiones que los colocan en una posición subjetiva de resignación y obediencia, traducidas en sujetos adaptados e integrados. Se utilizan en estos nombramientos una concepción bancaria de la educación, según Freire (1969):

A la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de “asistidos”. Son casos individuales, meros marginados, que discrepan de la fisonomía general de la sociedad [...]. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de

hombres “ineptos y perezosos”. Como marginados, “seres fuera de” o “al margen de”, la solución para ellos sería la de que fuesen “integrados”, “incorporados” a la sociedad sana” (p. 76).

La pedagogía crítica intenta deconstruir estas concepciones y resignificarlas como sujetos de derechos en condiciones de diferencia y desigualdad social, y así también deconstruir los imaginarios homogeneizantes y de control sobre la diferencia. La pedagogía crítica necesita hacer frente a la esencialización de la diferencia que se registra en la fácil tolerancia o en su celebración, que en la mayoría de los casos suele revelar un romanticismo ingenuo y una exorcización de lo “otro”.

Asimismo, estas políticas están definidas desde la intención de individualizar las demandas específicas desde una perspectiva compensatoria de desigualdades, sustentada en dos objetivos: focalizar las necesidades básicas de estos grupos poblaciones y disminuir los riesgos de la vulnerabilidad. En esa medida, la política está colocada en términos de eficacia y no de justicia. Así lo expresa Cullen (2004):

Es necesario pensar críticamente estas políticas, que tienden a plantear la agenda educativa más en términos de eficacia que de justicia, y que, por lo mismo, tienden a profundizar la exclusión social. Sin duda, estas políticas educativas se enfrentan a una microfísica del poder, donde las diversas prácticas sociales permiten pensar en nuevas alternativas (p. 18).

No obstante, hacer una revisión de las políticas educativas en Colombia, y, dentro de estas, de su orientación hacia el vínculo social, requiere desde la pedagogía crítica cuestionar la forma en que se asume al sujeto de dichas políticas, preguntarse por la manera de nombrarlo y reconocerlo, por la relación que se establece entre el sujeto de

política, el Estado y la política pública, desde su formulación hasta su evaluación. En este sentido, es necesario interrogar la construcción de la representación que se hace del “otro” como objetivo de la inclusión y la resocialización, en la ruta de su reconstrucción y resignificación como sujeto de derechos en condiciones de diferencia, desigualdad social y exclusión.

En la política educativa colombiana, la vulnerabilidad agrupa muchas de las posibilidades de la diferencia que se presentan en nuestra sociedad y que se expresa como condiciones de desigualdad. Entonces, la heterogeneidad de la sociedad en la interpretación del Estado da como resultado una numerosa normatividad, que no es más que el reflejo de una sociedad injusta, en la que hay una gran cantidad de leyes que no se cumplen y que se convierten en letra muerta, útil para hacer legítimo un Estado que lucha por la democracia y la justicia social y que no supera su incompetencia para garantizar los derechos de la población que lo requiere.

Por lo tanto, el vínculo social requiere de políticas dirigidas a construir y sostener una sociedad justa y equitativa, y es en esta orientación en donde la redistribución de los recursos tiene un valor primordial. Sin embargo, proporcionar oportunidades de crecimiento económico y de movilidad social, con la corrección de disparidades distributivas, debe acompañarse con estrategias y criterios movilizados que afecten cualitativa y cuantitativamente las condiciones de vida de la población menos favorecida, lo cual va más allá del aumento de los ingresos. Es, por tanto, necesario retomar la tesis de Fraser (2002) sobre la exclusión social, argumentando que esta es una especie de

injusticia, pero no siempre una total privación económica que se pueda remediar con una redistribución. Por el contrario, el concepto se ubica en la intersección de dos dimensiones de la justicia social: la mala distribución y la falta de reconocimiento. Al ser una

especie de injusticia bidimensional, exige una respuesta bidimensional. Por lo tanto, una política que pretenda combatir la exclusión social debe combinar una política de reconocimiento. Ninguna de las dos bastará por sí sola (p. 56).

La concepción que nos presenta esta autora sobre la justicia tiene un carácter bidimensional. Por una parte, hace consideraciones en cuanto a lo económico con la redistribución, y, por otra, en cuanto a lo cultural, al referirse al reconocimiento. Estas dos dimensiones de la justicia según Fraser (2002) son analíticamente diferentes, pero interactúan de forma concomitante. Ninguna reduce a la otra, ninguna se basta por sí sola en la lucha contra la exclusión social. Por consiguiente, en un mundo en el que abundan tanto la distribución inequitativa de recursos como la falta de reconocimiento, nuestra única esperanza de combatir la injusticia está en las estrategias políticas bidimensionales.

En tal sentido, dice Fraser (2006), en las sociedades actuales no cabe hablar hoy en día de una redistribución económica sin atender al tema del reconocimiento en cuanto al estatus social; pero, de la misma manera, sería erróneo pensar en un reconocimiento de las identidades, de las condiciones culturales y de clase social sin hablar del tema económico. Estas no pueden ser antagónicas; por el contrario, se complementan y permiten plantear soluciones en doble sentido hacia la no exclusión, es decir, la inclusión como un asunto de justicia.

En esa medida, se requiere de una política dirigida a superar la subordinación y exclusión estableciendo a la persona reconocida como miembro de la sociedad con pleno derecho, capaz de participar en igualdad de condiciones con otros miembros. Del mismo modo, se necesita un análisis del modelo institucionalizado de valores culturales, de manera que se identifiquen los efectos que estos tienen en la posición relativa de los actores sociales y, así, se reconozca si los actores son considerados iguales y capaces de participar con otros en la

vida social o, por el contrario, son convertidos en personas inferiores, excluidas, o sencillamente invisibles.

Atendiendo a esta visión de justicia social, la sociedad colombiana y el sistema educativo requieren de un conjunto de políticas bifocales, lo que significa mirar simultánea y analíticamente a través de los lentes de la distribución y el reconocimiento. De no complementar la perspectiva con las dos miradas, podemos agravar la exclusión al trasladarla de una dimensión a otra, al atender tan solo a uno o algunos factores de exclusión, con lo que se conseguiría, en el mejor de los casos, su superación, en riesgo de descuidar la complejidad del fenómeno.

Si no prestamos atención y cuestionamos las representaciones sobre las cuales se formulan las políticas públicas vinculantes, podríamos estar asistiendo, como lo advierten Rojas y Castillo (2005), a “un nuevo proceso de normalización por la vía de una renovada forma de inclusión, igualmente asimétrica, en las lógicas dominantes” (p. 56). Velásquez (2004) lo formula de esta manera:

Una política que asegura a todos el ejercicio pleno de sus derechos, no solo civiles y políticos, sino también económicos, sociales y culturales. Es una política que no se limita a “atender necesidades”, sino a garantizar derechos adquiridos y reconocidos por pactos internacionales [...], además, presuponen la existencia o construcción de un Estado social de derecho, garantista de la integralidad, indivisibilidad y exigibilidad de los derechos humanos (p. 12).

Por su parte, la pedagogía crítica propone asumir los sujetos en este tejido vincular con competencias para hacer y para referirse a sus mundos. Sujetos de discursos, con capacidad para apropiarse y movilizar la realidad tanto en el plano material como en el simbólico por medio de sus proyectos. Sujetos con un papel activo de negociación

en los diferentes ámbitos en los que se construye la vida, especialmente en las instituciones y en las estructuras donde se ven desafiados a elegir y tomar decisiones.

La superación de la injusticia social y de las desigualdades en el ejercicio de los derechos no puede convertirse en el eslogan de las políticas de inclusión, sino que debe reconocerse como un desafío ineludible y un compromiso ético de cada actor social y como una función social y política de la educación, pero en especial, como una responsabilidad del Estado en la construcción de la democracia y por la garantía de los derechos humanos. A propósito de lo anterior, Cullen (2004) indica:

Una política educativa es justa y democrática si garantiza para todos los ciudadanos el cumplimiento de la función social de la escuela, asegurando la vigencia de lo público como criterio de interpretación de la demanda de aprendizajes. Por eso es necesario afirmar que la educación es un derecho básico que se funda en la dignidad misma del ser humano, que no está condicionada a ninguna mediación privada, ni fundada en las desigualdades (p. 23).

El vínculo social requiere, entonces, la afirmación de derechos sociales, políticos, culturales y económicos y de oportunidades vitales, que expresa una situación de protección, reconocimiento, cuidado y acogida en beneficio de una población que hoy es altamente vulnerable, o que se encuentra en condiciones de vulnerabilidad. El vínculo demanda permitir el surgimiento de un sentido de pertenencia como parte fundamental de la comunidad política y económica a la cual pertenecen en su condición de sujetos con plenos derechos.

Particularmente, situar el vínculo social en una perspectiva de la pedagogía crítica permite identificar varias orientaciones desde las cuales se puede trabajar; la primera señala la articulación con el

contexto y sus demandas, de manera que el vínculo se inscribe en lo pedagógico desde la visibilización de las problemáticas sociales, en las cuales la cárcel es un reservorio de estas desde los conflictos sociales, políticos, éticos, culturales, comunicativos de la sociedad, y pone de relieve las condiciones de diferencia y desigualdad, configuradas desde relaciones de género, generación, clase y etnia, entre otras. Asimismo, los contextos dan cuenta de dinámicas caracterizadas por las maneras como se están construyendo las subjetividades, la sexualidad, la ciudadanía y los sentidos de vida. Estas problemáticas convocan a develar tensiones entre el sujeto individual y el colectivo, lo institucional y lo grupal, los movimientos sociales y las redes, para mencionar algunas.

Uno de los asuntos prioritarios identificados es desarrollar una noción y unas prácticas vinculantes capaces de cuestionar las formas dominantes de producción simbólica. En este sentido, pensar una pedagogía donde la diferencia no se tolere sino que se produzca, una diferencia que no esté ausente sino presente. En esa medida, el vínculo significa asumir y apropiar los discursos de la producción cultural, los discursos del contexto y los discursos de las culturas vividas.

Una segunda orientación reconoce en la potencialidad —particularmente de las presas políticas— condiciones de posibilidad para agenciar en y desde la cárcel dinámicas para la construcción de solidaridades y la afirmación de propuestas para la dignificación de sus propias condiciones materiales y subjetivas.

Significa afirmar una ética de la solidaridad y una política de la diferencia, como soportes de la democracia, acogiendo y visibilizando las desigualdades para otorgarles significado desde sus expresiones, prácticas, derechos y sus luchas por el reconocimiento para acceder a un lugar social de legitimación y de acceso a condiciones socioeconómicas que garanticen una vida digna.

Finalmente, el vínculo social se puede trabajar como un proceso de democratización que posibilite relaciones dialógicas y de

reconocimiento entre sujetos, instituciones, programas y estrategias. Se deriva de esto que no se trata únicamente de un programa de elementos culturales y educativos por tener en cuenta en las normativas para no discriminar o para tolerar, sino de la construcción política de estas nuevas relaciones. Sujetos que basan sus demandas tanto en la afirmación de sus diferencias como en la reestructuración profunda del Estado y la sociedad, tal como lo hacen actualmente colectivos que, desde diferentes espacios, disputan por construir lo público en la política educativa.

Por ello, se plantea que la construcción del vínculo desde una perspectiva de la pedagogía crítica exige incorporar una postura crítica frente a la educación homogeneizante, lo que le implicaría convertirse en una alternativa para el reconocimiento de las diferencias. De igual manera, el vínculo social se establece como principio rector de los movimientos sociales y, por esta razón, debe instituirse en un ambiente pedagógico, insertado en los procesos de socialización, de modo que los aprendizajes en todos estos contextos influyan en su construcción social. Es aquí donde se propone que el agenciamiento del vínculo social exige constituirse en un proceso en el largo plazo, de carácter intencional, público y sistemático, que logre articular una voluntad política de las instituciones dirigida a la búsqueda de justicia y democracia.

De modo que el horizonte en la construcción de un tejido vincular, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, es instituirse en un proyecto político-pedagógico en el cual se garantice a todos los sujetos la justicia, la igualdad y los derechos humanos desde una opción ética y de responsabilidad por la condición humana.

3. VÍNCULO, IDENTIDAD, POLÍTICA Y ÉTICA: LA EXPERIENCIA DE SER PRESA POLITICA

*Lo importante no es lo que han hecho de nosotros,
sino lo que hacemos nosotros de lo que han hecho de nosotros.*

Jean-Paul Sartre

Cuando las condiciones de vida cambian abruptamente y se confrontan diferentes subjetividades en contextos de encierro, control y poder, se hace necesario reflexionar sobre los vínculos que se tejen hacia la construcción de un *nosotros*. El vínculo social se configura como la urdimbre de las relaciones ético-políticas que se traman en la cotidianidad.

Relaciones éticas, porque son entendidas en el marco de lazos humanos con la subjetividad, la identidad y la alteridad como elementos predominantes. Lo ético, entendido como la reflexión sobre los comportamientos humanos, se abarcó desde la perspectiva de Lévinas

(1993), para quien la ética está más allá del ser, y se refiere a la relación del ser con el otro, a la responsabilidad con el otro, al encuentro con el otro. Esta mirada dio pie para sustentar esta categoría desde los principios de autonomía, justicia y solidaridad.

Relaciones políticas, porque se configuran en el marco de relaciones de poder. En esa medida, lo político se asumió desde los aportes de Hannah Arendt (1997) como aquello que lleva a los hombres a tener una práctica de justicia social.

Pichon Rivière (1985), desde una perspectiva psicoanalítica, define el vínculo “como la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento” (p. 22), es decir, que al ser los vínculos diferentes según el contexto, los relaciona con un sistema en movimiento, no fijo, más bien dinámico.

Se concibe el vínculo como una estructura dinámica en continuo movimiento, que engloba tanto al sujeto como al objeto, teniendo esta estructura características consideradas normales y alteraciones interpretadas como patológicas. En todo momento el vínculo lo establece la totalidad de la persona, totalidad que es interpretada como una Gestalt en constante proceso de evolución (p. 23).

Desde una orientación antropológica, Marc Augé (1994) plantea que los seres individuales no adquieren existencia más que a través de las relaciones que los unen. En ese sentido, afirma que

el individuo no existe más que por su posición en un sistema de relaciones, cuyos principales parámetros son la filiación y la alianza que dichas instancias manifiestan. Dichas instancias incluso no existen más que por su relación con el otro, del cual son instrumento (p. 24).

Por su parte, Norbert Lechner (2002), desde una mirada sociológica, afirma que “el vínculo social representa un patrimonio de conocimientos y hábitos, de experiencias prácticas y disposiciones mentales que una sociedad acumula, reproduce y transforma a lo largo de generaciones” (p. 49). Según el autor, el vínculo social es una manera de socialización; sin embargo, critica que los vínculos, al exigir un entorno favorable, como lazos activos de confianza y cooperación, son aprovechados por el mercado, que a su vez impulsa tendencias de competitividad y flexibilidad que terminan destruyéndolos.

Alfonso Torres (2006), desde una perspectiva educativa, entiende el vínculo “como esa estructura sensible, afectiva, ideativa y de acción que nos une, nos ‘ata’ a otro ser y con la cual el sujeto se identifica” (p. 93). Para este autor, el vínculo debe ser visto a la luz de la subjetividad y de la identidad, pues estas dos dimensiones son configuraciones de las relaciones humanas.

Estos cuatro autores, desde diferentes perspectivas, ratifican la necesidad de darle contenido al vínculo social a partir de la subjetividad, la identidad y la alteridad, categorías recursivas que se alimentan unas a otras.

La subjetividad es entendida como el conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de los cuales los individuos y colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales. Esta “involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida” (Torres, 2006, p. 91).

Mientras que la subjetividad social se entiende como aquel agrupamiento más delimitado y cohesionado en una población o en una colectividad, que implica una construcción histórica y que requiere de la existencia de una memoria, una experiencia y unos imaginarios colectivos (identidad), además de elaboración de un proyecto (utopía)

y de una fortaleza para realizarlo (Torres. s. f.). En esta línea, el sujeto social es un núcleo colectivo que, compartiendo una experiencia e identidad colectivas, despliega prácticas aglutinadoras en torno a un proyecto, se convierte en fuerza capaz de incidir en decisiones sobre su propio destino y el de la sociedad a la cual pertenece. De acuerdo con lo anterior, las presas políticas se consideran sujetos sociales en tanto son mujeres que estuvieron presas como castigo del Estado a sus ideales colectivos y condición política, y que en el relato de sus historias de vida hacen evidentes sus proyectos.

La subjetividad enriquece el vínculo en tanto intersubjetividad, puesto que cuando habla el sujeto social, están presentes muchas voces, y a este que habla se le considera como sujeto de la enunciación —narrador— (Arfuch, 2002). La subjetividad y la identidad son constitutivas de la configuración del vínculo social. Al respecto, Pichon Rivière (citado por Torres, 2006) afirma que

la identificación no está planteada como identificación a una imagen sino a un rasgo de la estructura vincular que incluye modelos de significaciones sensibles, afectivas, ideativas y de acción y que luego el sujeto produce. El vínculo es el que intermedia y permite la intersección del sujeto del campo simbólico de la sociedad. El vínculo es una estructura bifronte, posee una cara interna y otra externa. La subjetividad es, entonces, una verdadera selva de vínculos (p. 93).

La identidad, además de la conciencia que tiene un sujeto de la pertenencia o no a uno o varios grupos sociales, o a un territorio, implica discutir sobre la significación emocional y valorativa que de ello resulta, que no es más que el proceso de la construcción de la urdimbre de vínculos.

Por ello, en los procesos de identidad, están encarnados los sentidos que los sujetos le dan a la vida misma. En el mismo sentido que plantea Arfuch (2002), la identidad sería entonces no un conjunto de cualidades predeterminadas —raza, color, sexo, clase, cultura, nacionalidad, etc.—, sino una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, a la contingencia, a una posicionalidad relacional solo temporariamente fijada en el juego de las diferencias. El vínculo es el elemento que permite que la identidad supere las referencias de lo identitario entendido como lo igual o lo idéntico, y más bien remita a la fortaleza de los lazos que se entablan con los otros, que haga posible que se pueda construir un vínculo que proyecta relaciones de sentido con estos, más allá de adscripciones de edad, sexo, clase, en una especie de movimiento que conecta con aquellos que comparten esa complicidad de sentido.

Marc Augé (1994) plantea que existe una relación simbólica entre identidad y alteridad, ya que toda identidad singular se refiere a otra inscrita en una relación con otro, y porque la individualidad y singularidad no se agotan en todas las combinaciones de la filiación y la alianza.

La vincularidad se problematiza por las familiaridades de diferentes tipos que se dan con los otros y consigo mismo, de una manera biunívoca, ya que si bien el sujeto no existe sin el vínculo, este no existe sin el sujeto, al igual que la individualidad no existe sin su complemento, el colectivo.

De esa manera, la experiencia de estar presa conlleva a que los vínculos consigo misma y con los otros se vean notoriamente modificados, y se configuran de esta manera distanciamientos, crisis y desarraigos, y se generan en algunos casos rupturas fuertes y definitivas, pues cambian abruptamente los colectivos con los que se vive la cotidianidad y, obviamente, el rol que se juega dentro de ellos.

Como se planteó anteriormente, la construcción del vínculo es el puente hacia el *nosotros*, que ha sido entendido como una identidad diferenciada de otras al determinar un referente colectivo, en el cual el sujeto se percibe compartiendo una misma situación.

Afirma Melucci (1999) que el *nosotros* es producto de una identidad y acción colectiva, que genera la posibilidad de la intersubjetividad y de la alteridad a partir de la conformación de movimientos, los cuales define como “sistemas de acción que operan en un campo sistémico de posibilidades y límites. Son sistemas de acción en el sentido en que cuentan con estructuras: la unidad y continuidad de la acción no serían posibles sin la integración e interdependencia de individuos y grupos” (p. 37).

Una identidad colectiva es más que una definición común, compartida, negociada, del campo de oportunidades y limitaciones dadas a la acción colectiva. De allí que un movimiento social es un sistema de acción que conecta horizontes y metas plurales. Los sujetos al actuar conjuntamente, definen el campo de posibilidades y límites en términos cognoscitivos, afectivos y relacionales y activan sus relaciones para darle sentido al estar juntos y a los objetivos que buscan. “Los individuos crean un ‘nosotros’ colectivo” (Melucci, 1999, p. 43). El espíritu o sentimiento del colectivo es más que la sumatoria de las individualidades.

Las detenidas políticas defienden su estatus de rebeldes, no solo durante el tiempo en que están presas; también, cuando recobran su libertad. Esta posición se ve representada en sus procesos de vincularidad con los otros, dado que se transforman con la experiencia.

Jorge Larrosa (2005) define la experiencia como “eso que me pasa”, que supone un acontecimiento caracterizado por principios de alteridad, exterioridad, reflexividad, subjetividad y transformación, y que, para las presas políticas, necesariamente redundará en la proyección del sí mismas, que sugiere la aparición de un acontecimiento que es

exterior y extraño al sujeto que lo vive, pero que provoca la aparición de otro sujeto, en este caso, el que vive la experiencia de estar preso. Es una situación que no puede previamente ser apropiada, ni por ideas, ni sentimientos, ni poder, ni voluntad, pero que afecta precisamente las ideas, los sentimientos, las relaciones de poder y las voluntades de manera subjetiva. De esta manera, y de acuerdo con lo que propone Larrosa (2005), los procesos de vincularidad de las presas políticas no pueden concebirse a la luz de los programas de resocialización que proponen los códigos penitenciarios en Colombia, simplemente porque estos no abarcan las relaciones de orden ético y político que se construyen en las experiencias cotidianas con las y los otros.

Los vínculos que se establecen hoy día con los otros parecen ser flexibles y móviles. Así lo sugiere Lechner (2002), para quien “las viejas identidades colectivas de límites claros, estructuración rígida y de largo aliento ceden el paso al surgimiento de identidades livianas, informales, de geometría variable” (p. 45).

Quizás la reconfiguración de la sociedad ha llevado a que los vínculos de apertura hacia los otros, de solidaridad y de identidad que garantizaban las diferentes instituciones, también hayan entrado en crisis y se tornen ahora más individuales y poco solidarios. Pese a este panorama, se ha dejado entrever una necesidad de construcción de un *nosotros* que identifique y que haga resistencia a las actitudes y comportamientos individualistas, un *nosotros* que permita articularse en acciones conjuntas en aras de reconstruir un espacio público con decisiones colectivas.

De ahí que la construcción de ese *nosotros* está sujeta al contexto, a los códigos interpretativos, lenguajes, normas, historias de vida y leyes como acciones representativas que se tienen para la relación con los otros, condiciones que a su vez permiten asumir identidad frente a un grupo o causa en particular.

La subjetividad del nosotras, educadoras y presas políticas

La experiencia de estar presa conlleva necesariamente a una resignificación del sujeto, de proyecciones sociales en las que se intercambia y experimenta con los otros, en aras de establecer una organización individual y colectiva; aquí se hace evidente la relación entre vínculo-subjetividad-identidad-alteridad, pues el vínculo es la construcción de relaciones identitarias y de alteridad como lazo ético-político con los otros, en las cuales emergen subjetividades cuya característica es la resistencia.

El Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo y el Comité de Solidaridad con Presos Políticos (2000) definen a los presos políticos como “las personas privadas de la libertad a propósito de su pertenencia a una organización de guerrillas, más aquellas que lo fueron por virtud de la criminalización de la protesta (sindicalistas, defensores de derechos humanos, estudiantes, desplazados, vendedores ambulantes) o presos de conciencia” (p. 236). Por su parte, las mujeres entrevistadas coinciden en definir a las presas políticas como un colectivo que se caracteriza por su resistencia a un régimen político que las ha encarcelado:

Helena: Las presas políticas somos un grupo de mujeres que hemos sido víctimas por parte del Estado, por el solo hecho de asumir resistencia a sus políticas de desigualdad social, pobreza y hambre...

Igualmente, los defensores de derechos humanos presentan la siguiente caracterización de las mujeres que se encuentran detenidas por motivos políticos:

Reinaldo Villalba: [La presa política] es una mujer que conoce las razones y la causas por las que existen en el mundo desigualdades tan profundas, o las causas o las razones que producen una sistemática violación de los derechos humanos y que conoce conscientemente cuáles son las razones de la represión que de parte del Estado ha caído sobre su cabeza, por razones políticas. Digamos que también por esa misma situación tiene unas mayores posibilidades de asimilar su situación de presa política, es decir, ha estado dentro de sus cálculos la posibilidad de estar detenida por razones políticas, y si no lo estuvo, en todo caso tiene unas mayores posibilidades de resistir, con dignidad —digamos—, de resistir sin que se desmorone moralmente una persona, porque finamente sabe que está en la cárcel, bien porque decidió levantarse en armas contra un Estado que califica de injusto, de represor, o bien porque su forma de pensar y su rol social, que jugaba en su barrio, en su vereda, en su universidad, le llevó a este tipo de represión. Y estas personas que son perseguidas políticamente suelen tener una fortaleza moral muy grande, digamos que está su autoestima en alto nivel; entonces, eso les hace resistir también más —digamos— todos los ataques que puedan recibir, entre otros, el encarcelamiento mismo o la discriminación que sufran dentro de la misma cárcel¹.

Así, las mujeres presas por delitos políticos buscan generar identidad y vínculo con las otras. La organización, incluso dentro de la cárcel, es la mejor forma de resistir:

Helena: Ser presa política no solo es un adjetivo que se da a las mujeres presas sindicadas del delito de rebelión; ser presa política es una

¹ Entrevista Reinaldo Villalba, 2008.

forma de vida dentro de la cárcel. Las presas políticas resisten a una vida de encierro y degradación por parte del Estado. No transforman sus ideales y pensamientos; por el contrario, aprovechan el vínculo con otras presas para generar organización.

De acuerdo con Lechner (2002) y Torres (2006), uno de los elementos importantes de la subjetividad es la experiencia. He aquí una de las más significativas en relación con los imaginarios de la cárcel que ha sido narrada por una de las mujeres entrevistadas:

Marcela: La cárcel es el castigo, la forma de control de un Estado represor, dado que no admite la contradicción, que no admite la protesta de las personas que tienen otra forma de pensar; entonces, listo, si me toca ir allá por eso, pues voy a ir, es decir, no tengo otra opción, porque esa es mi forma de ser, esa soy yo como ser humano, y si tengo que ir allá, pues tendré que ir allá.

[...] Es curiosa la situación, porque uno no se plantea nunca el tema de la cárcel, es algo invisible. Ni siquiera uno, que es de izquierda, avizora que lo pueden apresar. Pareciera que uno viviera como alejado, en otro país, es decir, sabe uno que existen los presos políticos y si alguien le ofrece algún producto elaborado por un preso político, uno, pues, por conciencia, lo compra, lo adquiere; pero, más allá de eso, como que no logra ver la dimensión del problema, del drama tan grave, ni tampoco es que le interese eso. Yo no recuerdo que me hubiera interesado o preocupado vivamente por el tema de los presos políticos de este país.

De todas formas, yo había conocido esa situación, porque años antes habían detenido a otro profesor y participé de las movilizaciones. Conseguí solidaridad, pero más por la conciencia política, porque no

me parecía justo que alguien fuera a la cárcel porque a otro se le ocurría acusarlo de rebelión o subversión. Pero jamás me imaginé que me fuera a pasar a mí, que ese otro fuera yo.

La cárcel es un hecho que en la vida de uno es una ruptura tenaz. Es pasar de un estado de vida a otro, un trastoque inesperado, eso es como de esos pliegues inesperados de la vida, no lo esperaba... Sucedió, pero finalmente te alimenta; así como es de dramático, también es... qué diría yo... de rico, de complejo, pues depende de cómo lo asuma uno. Para mí, fue el drama, pero al mismo tiempo también la alegría de descubrir lo humano, lo verdaderamente humano en mucha gente que no me lo esperaba, la solidaridad de mucha gente, la preocupación de mucha gente que yo nunca pensé que podía esperar algo de ellos. Ese hecho le dolió a mucha gente, no solo fue a mi hijo y a mi hija, que fueron los más golpeados, y toda mi familia, sino también todo ese grupo de compañeros de trabajo sintió ese dolor, esa rabia, esa injusticia.

Son numerosas las experiencias vividas por las mujeres que se encuentran privadas de la libertad. Todas ellas narran la necesidad de organización como modo de subsistencia.

En el caso de las presas políticas, la organización trasciende la mera distribución de las tareas cotidianas en las condiciones carcelarias (aseo de cocina o celda, lavado de ropa, recolección de los alimentos, etc.), pues estas se suscriben a un inconformismo social, que las ha movilizado necesariamente de manera colectiva, con una sustentación ideológica y política clara, que coloca la construcción de la subjetividad y de la identidad de la mujer rebelde que ha sido privada de la libertad en una categoría preferencial de lucha y resistencia. Así lo argumenta Fernández (1997): “la creencia y la confiabilidad en un proyecto solo podrán tener vigencia y arraigo si los vínculos intersubjetivos que se

establecen entre los participantes y con el proyecto mismo tienen correspondencia con los ideales, los valores y las modalidades deseantes de los actores” (p. 59).

Lo anterior se conecta en el relato de una de las mujeres presas políticas entrevistadas, que vale la pena mencionar en extenso por el aporte de su contenido:

Helena: Todos los días entre semana eran iguales, no había nada, absolutamente nada que los diferenciara, a excepción del viernes, porque se hacía aseo general para recibir las visitas del fin de semana. De lunes a jueves, nos levantábamos a las 5:30 o 6 de la mañana y, dependiendo del clima, podíamos dar algunas vueltas trotando a la cancha; luego, nos bañábamos, a veces por parejas, porque las baterías no eran suficientes. Seguía la contada, el reparto del desayuno y su consumo. Hacia las 9 de la mañana iniciaban las clases en la escuela, hasta las 11:30, que llegaba el almuerzo. Durante las tardes, cada una buscaba un oficio para esperar la noche y esperar un día más. Algunas se recogían en una celda con televisor para llorar por las historias crueles de las novelas, otras hacían siestas prolongadas, otras jugaban en el patio, otras tejían, otras leíamos o simplemente charlábamos para desahogarnos contando nuestras cuitas.

Los viernes, la dinámica era un poco diferente. Casi nadie se bañaba temprano, la mayoría lo hacíamos después de hacer aseo y lavar ropa. Para el aseo, nos organizábamos por equipos y escogíamos zonas determinadas del patio; se echaba jabón, se restregaba y luego se juagaba y se secaba cada una de las áreas, luego cada una se encargaba de arreglar su celda y lavar la ropa. También se hacían turnos para el uso del lavadero.

Los sábados, madrugábamos a recoger la ropa ya seca, a bañarnos y acicalarnos para recibir la visita masculina. Yo tenía que turnar los sábados con la visita de los varones de mi familia y mi traslado a la Cárcel Nacional Modelo para la conyugal, a la que tenía derecho cada quince días.

Los sábados, de vista en El Buen Pastor, eran más o menos alegres. Mi papá y mis hermanos me llevaban comida que cocinaba mi mamá, era todo un banquete. Después de almuerzo, jugábamos baloncesto. Lo triste era la hora de la despedida. Recuerdo ver cada sábado los ojos encharcados de mi papá encomendándome a la Virgen y pidiéndome por el amor a Dios que me cuidara. Después de la visita, algunas se quedaban escuchando música y bailando, otras nos encerrábamos en la celda a esperar a que nuevamente fuera sábado.

Los sábados que me llevaban a La Modelo eran días de muchos sentimientos y afanes encontrados. Nos llamaban a las 5 de la mañana para que nos levantáramos y nos arregláramos. Sobre las 7 de la mañana, nos dejaban salir del patio a reseña, y solo sobre las 9 o 10 de la mañana salíamos del Buen Pastor. Las requisas a las que éramos sometidas eran muy indignantes. Muchas veces, nos hicieron desnudar completamente y hacer cuclillas, otras veces olían la ropa interior, o ponían a que perros nos olfatearan.

Era un sentimiento desagradable pensar que salías a la calle para ir a otra cárcel, peor de la que te encontrabas. Nos esposaban por parejas y nos subían a buses o tanquetas que teníamos que pagar nosotras de nuestro bolsillo. La tarifa variaba según el número de mujeres que trasladaban, debido a libertades, sanciones o errores en las autorizaciones, de \$5.000 a \$10.000, ida y vuelta.

Si El Buen Pastor era un infierno, La Modelo era el doble. Después de pasar por mil y una requisas manuales, máquinas detectoras de metales, sellos invisibles y de tinta en las muñecas, y de haber superado cinco puertas blindadas, nos encontrábamos con los rostros de los presos. Algunos nos insultaban, otros nos esperaban. Es indescriptible la tarea de búsqueda que tienes que hacer, se revisan uno a uno los rostros de esos hombres tan diferentes, tan tristes, para encontrar el del hombre que te puede abrazar y besar, y que seguramente te busca con la misma ilusión con la que tú esperas encontrarlo.

Ya en el patio era imposible calcular la cantidad de hombres que estaban “patinando”². El desorden, los olores desagradables se quedan en tus retinas y olfato hasta ser grabados para siempre por tu cerebro. La densidad poblacional se duplica, la pobreza y la miseria también. En La Modelo se ve de todo, armas, tiendas, billares, discotecas, celdas de dos pisos, saunas, restaurantes –o mejor caspetes– de todos los precios y con menús para escoger.

Es imposible no pensar que en esta sociedad machista hasta los hombres están un poco más libres en la cárcel que las mujeres que están en las mismas condiciones. Hasta me preguntaba: ¿por qué no llevan a los hombres a que visiten a sus compañeras a la cárcel de mujeres? Y creo que la respuesta es que, por el rol social que jugamos las mujeres, no seríamos capaces de intentar una fuga. La familia, los hijos y hasta ellos nos amarran; pero, en cambio, a los hombres no les importaría aprovechar la oportunidad.

² Recorridos que se hace en el patio de un lado para otro, como en una sala de espera.

Hacia las 4 de la tarde, se inicia la evacuación de las mujeres. La que se demora en salir es sancionada por dos meses con la suspensión de su visita conyugal, así que todas nos apresuramos. Nuevamente en la cárcel de mujeres somos requisadas y reseñadas.

Los días domingos es la visita femenina; además, ingresa el doble de los niños que un día sábado. Yo recibía a mi mamá, hermanas y amigas. Ese día es más pausado, se va en conversar y comentar lo que pasó durante la semana. Como entre mujeres hay mayor confianza, se solicitan los elementos de aseo o ropa que hagan falta.

Al igual que los sábados, para mí era muy difícil la hora de la despedida. Yo trataba de que los abrazos y besos de mi mamá fueran los suficientes para que me reconfortaran durante toda la semana.

Sentía el mismo vacío de los sábados, es como si con tus seres queridos se te fuera la vida, el aliento. Cuando ellos se van, te sientes insignificante.

La construcción de la identidad también tiene que ver con la construcción de la vida social, porque en lo social, la vida con los otros es el lugar donde se configuran los encuentros y desencuentros de lo personal y lo colectivo.

De acuerdo con Marc Augé (1994), la construcción de la vida social, entendida como la variabilidad de la relación con los otros, permite identificar una estructura simbólica ofrecida por igual a todos los miembros de la sociedad; pero ella requiere que se retroalimenten los diferentes sistemas que la componen, sin perder de vista que las sociedades donde se definen las relaciones son conjuntos organizados y jerarquizados en los que subyacen diferencias y alteridades, las cuales les dan sentido.

El aporte de Augé tiene lugar en la necesidad de identificar los lazos con los otros, los cuales están ligados de forma biunívoca a las formas de vida. En el caso de las presas políticas, las relaciones con los otros hacen parte de su proyecto de vida, pero se ven criminalizadas.

Así lo expresa una de las mujeres presas políticas entrevistadas:

Marcela: Una de las cosas que usaron como indicio para acusarme fue el hecho de reunirme con mis estudiantes y compañeros maestros en horario extraescolar. Nosotros teníamos proyectos comunitarios que trascendían la escuela y, por lo tanto, nos reuníamos los sábados o después de clase, para hacer los talleres o simplemente tertuliar un rato. Además, yo tenía que estar pendiente y convocar a la comunidad a participar del Consejo Local de Educación y de Cultura.

En estos grupos hablábamos sobre diferentes problemáticas, como la de las muertes de los jóvenes, pues ahí había un compromiso que, personalmente, a mí me dolía mucho porque yo trabajaba con jóvenes. Yo no entendía por qué no teníamos que ser nosotros los maestros los primeros en pegar el grito en el cielo cada vez que mataban a un pelado. Ahora, a mí no me cabía quedarme quieta, callada, en cada foro. En cada momento decía: está pasando esto, como la denuncia... Eso también hace que haya un reconocimiento a nivel local, un reconocimiento que yo no hacía por ese hecho, sino que cuando sucede lo de la cárcel se vislumbra. Me doy cuenta de que, efectivamente, lo que uno ha hecho ha calado en mucha gente. Lo que uno ha dicho, las acciones, las propuestas, a la gente le han quedado sonando, y que lo recuerdan a uno; mucha gente va a visitarme y yo ni me acordaba dónde la había visto, pero ellos sí sabían dónde me habían visto, dónde me habían escuchado, y llegaban allá, a la cárcel. O sea, un movimiento, una dinámica bien importante que yo jamás pensé que existiera, y además que yo nunca lo hice por eso.

La socialización, indiscutiblemente, crea lazos de identidad que, en el caso de las presas políticas, tienen que ver con las relaciones de fraternidad, discusión, resistencia, encuentro, construcción colectiva, solidaridad con los otros. A pesar de que estas relaciones son condenadas por unos pocos, ellas son reivindicadas desde la cárcel:

Helena: Allí se vivía un ambiente de solidaridad, no importaba con qué grupo te relacionaban, si eras o no eras militante o si eras del campo o de la ciudad. Nos unía una sola causa: estar presas por creer y trabajar por un país con justicia social.

Para las presas políticas, no es posible que las separe el ser de una organización o de otra. La identidad de estas mujeres se enraíza en los ideales políticos que se tienen y en la necesidad de resistir a los vejámenes a los que son expuestas en la cárcel.

Los seres humanos dan sentido a la existencia, lo que Augé (1994) denomina “sentido social”, el cual se desarrolla mediante dos tipos de relaciones: en la primera, todo individuo se conecta con diferentes colectividades, en referencia a las cuales se define su identidad de clase en el sentido lógico del término, y en la segunda, todo individuo se define mediante sus relaciones simbólicas instituidas con otros, tanto si pertenecen o no a sus mismas colectividades.

De acuerdo con la primera idea del autor, las presas políticas se vinculan a colectivos que fortalecen su identidad como tal:

Marcela: Existían [en la cárcel] colectivos determinados, ya que algunas compañeras que de manera abierta habían sido capturadas por ser parte, por ejemplo, de las Farc o del ELN, y que ya habían sido condenadas, no tenían ningún resquemor en asumirse, y me parecía bien. Eran más las de las Farc, menos las del ELN, y mucho menos las que no pertenecíamos a ninguno de estos movimientos, que nos

asumíamos como de izquierda, pero que de alguna manera nos vinculan en los procesos con algún grupo. Recuerdo que en mi proceso se logra demostrar que no tengo ningún vínculo con el ELN; entonces, me vinculan con las Farc... Qué vaina tan absurda y perversa.

Sin embargo, en algunas situaciones propias de la cárcel, lo personal se expresa, pero también se recrean y se modifican los sentidos del agrupamiento colectivo:

Marcela: Uno ve que, independientemente del movimiento, las mujeres intentan organizarse, y otras líderes pelean por el poder con otras. Hay situaciones que uno no entiende, donde uno ve que el nivel de conciencia de alguien que dice ser de tal organización no tiene un discurso político o no es clara en su hacer.

Lo que observo es que el movimiento o filiación no prima a la hora de relacionarse entre las mujeres, trata de serlo, pero, a la hora de la verdad, une más —digamos— la tragedia de los hijos, de la familia, como seres humanos sobre esta tierra, de ser los pobres o las pobres que están ahí, o las trabajadoras... Prima más esa parte de la humanidad que la misma cultura orgánica que traían. Eso, finalmente, pasa a un segundo plano; quizá para algunas podrá ser muy importante, pero no lo es para la gran mayoría.

El vínculo social que da soporte para la construcción de la identidad del *nosotras educadoras presas políticas* se asume como la puesta dialógica entre las dos relaciones propuestas por Augé; sin embargo, como lo referencia una de las mujeres entrevistadas, no es una conquista definitiva, es necesario seguir trabajando por fortalecer la identidad.

Marcela: Considero que las mujeres presas políticas deben trabajar aún más en su identidad, porque muchas de ellas, aunque llegan allí por razones políticas, no son tales; es decir, ideológicamente no tienen clara su postura en el mundo, en la sociedad. Es posible que en la cárcel alguna claridad logren, pero eso es tan relativo.

Lo ético del nosotras educadoras presas políticas.

Abordar el *nosotras, educadoras y presas políticas* desde lo ético implica ahondar en las prácticas que trascienden el vínculo social, en las relaciones de los sujetos en lo cotidiano: “la vinculación intersubjetiva presupone significaciones comunes. No solo una comunicación entre las partes. El vínculo social se inserta en determinado lenguaje, en premisas normativas y códigos interpretativos” (Lechner, 2002, p. 43).

La ética, desde la perspectiva de Emmanuel Lévinas (1993), está más allá del ser y obedece a la relación de responsabilidad con el otro:

La ética afirma al Otro en tanto que Otro; y al hacerlo me expone afirmativamente al riesgo de la exposición, de la obligación. La ética supone vivir peligrosamente, pero no como resultado del miedo que el Otro pueda ejercer sobre mí, sino como afirmación de su alteridad radicalmente otra, de su trascendencia (p. 127).

El vínculo social de las presas políticas está sustentado en la mixtura de tres principios que permiten la construcción de un *nosotras* que subyace a la vida colectiva. El primero de ellos es la autonomía sostenida en la libertad y la heteronomía anclada en la responsabilidad. Para Lévinas la autonomía no es un principio que obedezca a las relaciones contemporáneas; por eso, se sirve del concepto de heteronomía como el principio de obligaciones y responsabilidades morales para con el

otro. Por tanto, la responsabilidad por la libertad del otro es anterior a la libertad en mí:

El yo ético es subjetividad en la precisa medida en que se postra ante el otro, sacrificando su propia libertad a la más primordial llamada del otro. Para mí la libertad del sujeto no es el primero o más alto valor. La heteronomía de nuestra respuesta al otro humano, o a Dios como absoluto otro, procede la autonomía de nuestra libertad subjetiva. Tan pronto como reconozco que, al ser “yo”, soy responsable, acepto que a mi libertad le antecede la obligación para con el otro. La ética redefine la subjetividad como esta heterónoma responsabilidad en contraste con la libertad autónoma” (Lévinas, 1993, p. 409).

Las mujeres que se han rebelado contra un sistema y como consecuencia han tenido que asumir el encierro en una cárcel han recurrido a su legítimo derecho de romper con la lógica del Estado, para dar paso a la construcción colectiva de normas equitativas que cobijen a todas las personas.

La autonomía para las presas políticas es la posibilidad de actuar en independencia de las normas que han sido construidas e impuestas por quienes ostentan el poder. Así lo relata una de las mujeres:

Marcela: Allá [en la cárcel] se supone que son ellas [las guardías] las únicas que pueden dar órdenes, y nosotras, las presas, somos quienes supuestamente debemos obedecer, somos un TD [número de identificación carcelaria]. Prácticamente, le dicen a uno: “usted ya no es nadie, ya no es nada”. Mis argumentos para controvertir esa situación eran: yo soy profesional, yo sigo siendo maestra, yo soy lingüista, yo no soy ninguna otra cosa, el hecho de que yo esté aquí no me quita

lo que yo soy, lo que sé. Entonces, también era la lucha por decirles en su cara quién era yo.

En conclusión, podemos definir la autonomía como la capacidad de darse a sí mismo normas y asumir la propia vida en función de dicha posición, y la heteronomía, no como la ausencia de autonomía, sino como la responsabilidad para con el otro. Para las mujeres presas políticas, la responsabilidad con el otro trasciende su propia libertad, entendida con Lévinas como una “voluntad que se sustrae a toda influencia”.

El segundo principio es el de la justicia fundada en la igualdad. Para las presas políticas, la justicia ocupa un lugar privilegiado en su discurso y en su práctica, pues la reivindicación de su identidad y conciencia de clase no es otra cosa que el ejercicio de la redistribución equitativa de las riquezas entre los ciudadanos.

Lévinas (1993) indica que la justicia tiene que ver, esencialmente, con la relación implicada por el tercero, el *él*, y que se establece entre iguales. La búsqueda de justicia implica la búsqueda de equidad, de equilibrio, de objetividad e imparcialidad.

Este autor entiende que el orden de la justicia, instaurado por el tercero, implica un límite para la responsabilidad del *yo*. Esto quiere decir que el *yo* no está solo con el *tú*; el *yo* no es únicamente responsable para con el *tú*, sino para con todos los terceros, excluidos de dicha relación yo-tú. Pero cuando se admite el ámbito de la justicia, se deben admitir jueces e instituciones, se debe ser ciudadano de un Estado. El límite del Estado es la relación ética con un rostro, dirá Lévinas. El Estado está legitimado por esa relación ética que le dio origen; el Estado debe garantizar su constitución en tanto mediador de relaciones impersonales.

La justicia es hacer pleno uso de los derechos políticos, sociales y económicos que son inherentes a cada ser humano, es la

posibilidad de contemplar a los otros como iguales biunívocamente, sin racismos, segregaciones o exclusiones que mantienen en relaciones desproporcionales.

La distinción que hace Lévinas de la ética de la justicia aparece necesariamente desde que surge un tercer rostro que interrumpe la soledad del mismo y del otro. La justicia retoma entonces todos los temas contenidos en lo *dicho* que fueron descuidados en la consideración del puro *decir*. Pues desde el momento en que el tercero aparece, otra economía se impone: además de ética, se necesita justicia, es decir, igualdad, conocimiento, objetividad.

No obstante, esta justicia, así establecida, que devuelve sus derechos a lo *dicho* y a la razón dialógica, debe ser entendida a partir de la dimensión moral que la sostiene, la funda y le impone sus límites. “El orden de la justicia se funda sobre una relación ética que, a la vez, la alimenta y marca sus insuficiencias. La justicia es proporción e igualdad. Es objetividad también. Sin embargo, no puede desplegarse más que sobre un fondo de socialidad, es decir, de bondad y de responsabilidad para con otro” (Lévinas, 1995, p. 86).

El último principio de la construcción del vínculo como relación ética es la solidaridad fundada en la fraternidad. Las mujeres presas políticas establecen vínculos de solidaridad que permiten superar las situaciones de desequilibrio y que hacen resistencia a las prácticas carcelarias que van en detrimento de la dignidad humana.

Retomando a Lévinas, la fraternidad permite superar la perspectiva demoníaca, pues justamente es eso, la fraternidad, lo que un pueblo de demonios es incapaz de concebir. El autor no solo elabora con detalle esta configuración de la solidaridad, sino que, más radicalmente, intenta mostrar que solo a partir de la fraternidad, y de la solidaridad en ella implícita, pueden fundarse, pensarse y ejercerse sin excesos, tanto la libertad como la igualdad.

En este sentido, los vínculos construidos por las presas políticas son relaciones éticas, porque ellas, desde su convicción como rebeldes, reivindican la ética revolucionaria como el cuidado del otro, contemplan la relación dialógica con los otros como expresión de libertad y dignidad.

La ética practicada por las mujeres rebeldes como sujetos políticos es una práctica humanista de compromiso con la teoría y la acción que explica la realidad del mundo en el que están viviendo, con un sentido social.

Lo anterior conversa con lo que propone Augé (1996): el sentido social debe ordenarse alrededor de un eje de pertenencia o identidad y un eje de relación y alteridad. La alteridad es ser capaz de aprehender al otro en la plenitud de sus diferencias, es la condición de ser otro.

Igualmente, Mélich (1997), en relación con el sentido social, dice que este debe implicar una conciencia y, por lo tanto, un descubrimiento, que se manifiesta en una acción social recíproca de quienes se hacen partícipes de ella, y cita a Gadamer para enunciar las posibles posturas de relación con el otro:

- El otro como instrumento: el otro es utilizado para fines personales y predeterminados.
- El otro como *analogon*: el otro es reconocido como distinto, pero se sigue referenciando a la mismidad del sujeto, lo que da paso a dos situaciones, por un lado, la constitución del otro en mí, y por otro, la constitución del otro en tanto que otro.
- El otro como apertura: el otro es contra, es resistencia. Implica dejarse reconocer por el otro como acción reflexiva.

Ahora bien, ¿cómo pueden entenderse las relaciones de alteridad en la cárcel?, ¿cuáles son sus formas, cuáles sus características?, ¿cuál de estas tipificaciones está más marcada en las relaciones de alteridad de

las presas políticas? O, por el contrario, ¿todas las tipificaciones hacen igual presencia en las relaciones vinculares de las presas políticas?

La cárcel de mujeres, como espacio donde se problematizan las relaciones sociales y sus sentidos, se concibe como espacio de construcción de alteridades en tanto se hace de los otros un *instrumento*, ya sea de defensa, de desahogo, de compañía, de posibilidad, pero privilegiando el bien propio. Se hace de los otros un *analogon* cuando se reviven las historias propias en la recreación de las historias de las otras, o se reconoce la desgracia de la otra como de ella y no como propia. Y como *apertura*, cuando se deja sensibilizar, movilizar y, por qué no, perturbar por las historias, comportamientos y crisis de las otras:

Marcela: Cuando estuve en la cárcel me encontré con algunos elementos de esa cultura carcelaria, de la represión, que unen a las mujeres, pero también me encontré con mujeres que quieren estar bien con el carcelero, pero son más poquitas; la gran mayoría definitivamente se sienten unidas por ese hecho de la desgracia y la desgracia une más que la felicidad. Uno cuando está afuera, pues está como bien, es de alguna manera “feliz” entre comillas.

Para las presas políticas, los *otros* con los que se entablan relaciones ético-políticas, en y desde la cárcel, son sujetos con los que se pueden identificar, constituyen parte vital de su cotidianidad y permiten cualificar su ideal de transformación y libertad como rebeldes en presidio.

María Eugenia Vásquez (2000) describe las diferentes relaciones con las que se encontró en sus vínculos, posibles a partir de su experiencia de presidio en la cárcel de mujeres como presa política. Relaciones que nombra como *ellas*, las *otras* y *nosotras*:

Ellas

La población de nuestro patio era más bien estable, pues solo salían una o dos por mes; la mayoría tenía condenas largas y las restantes eran casos sin solución jurídica previsible. Recuerdo a Ofelia y Lucrecia, acusadas de secuestro hacía cinco años y convocadas a juicio cada cierto tiempo, sin que este se llevara a cabo, porque los jueces aceptaban sobornos millonarios de la familia de las víctimas.

Lucrecia tenía tres hijos y algo más de treinta años, el menor de los cuales nació en la cárcel sin que la cobijara el beneficio de excarcelación por maternidad. Se la sentía tan buena como el pan que amasaba en la panadería del penal: se levantaba a las cuatro de la mañana y regresaba al patio a eso de las seis y media de la tarde, enharinada y rendida. Lucre hablaba con amor de su marido preso en Bellavista, con quien sostenía una correspondencia clandestina porque las monjas se habían enterado de que no estaban casados por la iglesia. Lo apoyaba en las buenas y malas empresas. Un día de cada mes se acicalaba con esmero para recibir la visita de sus hijos. Ese día la veíamos sin harina en las mejillas rosadas, con una sonrisa radiante, pero cuando terminaba la visita, se encerraba en su celda a llorar. Hasta muy tarde se escuchaban los sollozos...

Una mujer policía compartía el patio con nosotras. Pertenecía al cuerpo de control y vigilancia de la policía metropolitana. Su sueño era ser como la protagonista de la serie *Los ángeles de Charlie*. Un día se tiñó el pelo de rubio platinado, por parecerse a la detective de la televisión, y presentó papeles para que la admitieran en la policía. Ejerció por años y aprendió los trucos que le permitían ganar dinero extra, hasta que cayó extorsionando a uno más vivo o, como decía ella, “con relaciones por lo alto”. Era la sapa del patio, siempre espionando lo que podía interesar a las monjas. No tenía amigas entre

caneras viejas y aprovechaba las que llegaban para ganar su amistad, hasta que la conocían y la zafaban.

Con todas ellas compartimos la cotidianidad del encierro, con ellas conocimos otros mundos diferentes a los nuestros y de ellas aprendimos. Pero, desde luego, los nexos más fuertes se construyeron entre las presas políticas.

Nosotras

La identidad del grupo de detenidas políticas pasaba por encima de las diferencias a la hora de confrontarnos con el resto de presas o con las monjas. Ese *nosotras* nos fortalecía y generaba afectos y solidaridades características entre quienes nos enfrentábamos como grupo a un entorno hostil.

A Susana le decíamos también ‘cabellos de ángel’, porque su pelo negrísimo y grueso no podía mantenerse en forma sin secador. Acomodarlo sin que pareciera un erizo se convirtió en una de las tareas que ella asumió con el mismo rigor con que abordaba todo. Estudió Ingeniería Química en la Universidad Nacional de Bogotá y, durante el curso militar, mantuvo su fama de juiciosa. Caminaba lento y el peso de su cuerpo nos dejaba reconocer sus pasos por la vibración que producía. Cuando bajaba la cabeza y parpadeaba despacio, sabíamos que estaba a punto de emitir una opinión equilibrada e imparcial propia de su disciplina académica, pero tampoco era difícil sorprenderla riéndose en voz baja para luego levantar la cabeza y soltar una carcajada...

[...] En aquel patio, otras pasaron temporadas cortas: Dennise, una morenita con pinta de secretaria a la que acusaban de ser de las Farc; Olga, Martha Correa y Clara, del M- 19, vinculadas al

secuestro de Martha Nieves Ochoa. Nosotras éramos las políticas del patio “progreso”, las hermanas, las compañeras, las amigas.

Las otras

Las diferentes a nosotras y a ellas: las monjas. Sor Blanca Inés Velásquez personificaba el ángel vengador; a través de su mano, Dios y la sociedad castigaban a las infractoras... Solo a nosotros nos parecía cruel la cárcel de las monjas. Las políticas no aceptábamos su poder religioso, no les rendíamos pleitesía, nunca dejábamos que nuestra impotencia resultara evidente. Sin perder de vista que estábamos frente a la directora del penal, peleábamos cara a cara.

Después de nuestras primeras denuncias en la visita de jueces que se realizaba una vez por mes, sor Blanca Inés decidió que era mejor evitar confrontaciones desgastadoras. No soportó nuestros cuestionamientos públicos a la arbitrariedad de su reglamento interno, ni que pusiéramos en duda su respeto por los derechos humanos ni, menos aún, su práctica cristiana en la cotidianidad. Varias veces perdió los estribos ante nuestros reclamos, pero finalmente aprendimos a convivir, si no en paz, por lo menos con reglas claras” (pp. 272-292).

Lo político del nosotras, educadoras y presas políticas.

Desde las tesis de Arendt (1997), la política puede entenderse como los “asuntos humanos”, esas cosas que atañen a los ciudadanos y, por esa razón, interpretarla implica comprender a los hombres, considerar sus opiniones y reconocer sus preocupaciones; Negri (1994) propone que la política también puede pensarse en clave de poder, como el

conjunto de acciones determinadas a ejercer el mismo. En este sentido, se constituye en elemento sustancial en la caracterización de las relaciones entre los seres humanos.

Estos autores permiten entender la política como un vínculo social matizado por relaciones de poder y, por lo tanto, se enlaza de manera directa con la ética, ya que, por un lado, como lo dice Arendt, la política debe ocuparse de los hombres, esto es, atender los requerimientos de manera justa y digna, y a la vez garantizar que su ejercicio de poder no sea aplicado como manera de control. Es decir, la política debe ser entendida como la práctica de la justicia social.

Para las presas políticas, el concepto de justicia social es el puente entre un *nosotros* y la política, ya que se entiende lo político como garantía del ejercicio de los derechos fundamentales y la comprensión de la *colectividad*, en la cual todos y cada uno de sus miembros son solidarios y sujetos de los derechos que la misma colectividad o sociedad les asegure. La colectividad, desde la construcción del *nosotros*, tiene implicaciones directas en la alteridad; por lo tanto, para las presas políticas practicar la política no puede constituir un delito:

Marcela: Para mí lo político no es un delito, porque lo político es la posibilidad de discernir, de pensar de otra manera, inclusive adversa de lo que se esté imponiendo en un momento determinado de la historia de la humanidad, son las ideas-fuerzas que te acompañan en tu diario caminar.

La alteridad como aceptación de un derecho que nace en el otro por el simple hecho de ser otro, y que desde él se impone sin más como exigencia, es una cualidad de la justicia social. Para González (2000), ser justo en este sentido significaría respetar lo que la ley dice que es el derecho del otro; la alteridad consiste más bien en comprender que el derecho del otro es una realidad exterior a mí, anterior e

independiente de la comprensión y aceptación que yo pueda tener de ella. En este orden de ideas, la condición indispensable de la política es la pluralidad que queda expresada en el hecho de que somos alguien y no algo.

Como lo plantea Arendt (1997), la política trata del “estar juntos”; por eso, los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades que identifican a los sujetos que hacen parte de ellas. En el espacio carcelario, la organización de las mujeres presas políticas conlleva a la aparición de micropoderes que permean los vínculos, lo que pone las relaciones en una permanente tensión. A nivel micro, el *yo* individual y el *yo* colectivo de los pequeños grupos de poder se cierran sobre sí mismos, para convertirse en bastiones inexpugnables de los propios intereses.

Desde el *yo* autónomo se da uno el lujo de estar o no de acuerdo con los demás, de reconocer o no sus derechos, de aprobar o desaprobar su conducta, de aceptar o rechazar su religión. Desde la “verdadera” doctrina, se siente uno seguro para rechazar el pensamiento de los demás como “falsas ideologías”; desde el derecho “establecido” por el sistema, se condenan las reivindicaciones del derecho natural como “subversivas”; desde la religión del “único Dios verdadero”, se anatematiza o sataniza a cuantos creen en “falsos” dioses; desde las “ventajas” del sistema capitalista, se persiguen y reprimen, por “comunistas” los intentos de construir un nuevo orden social más justo; desde las instituciones pedagógicas tradicionales, se descalifican por “revolucionarias” o “peligrosas” las propuestas de una pedagogía liberadora y socializante (González, 2000, p. 101).

En este sentido, la política para las mujeres que se encuentran detenidas por hacer uso de su derecho a la resistencia de un sistema

social, político y económico injusto y empobrecedor es la forma de relacionarse con los otros, en la medida en que la ideología y crítica política constituyen un espacio de encuentro con los otros, para ganar en compromisos colectivos que permitan la toma de conciencia y la transformación de la realidad de pobreza del país, es decir, que se actúe con sentido social.

Marcela: De igual manera, trabajamos porque se entendiera el sentido de ser preso y presa política, en tanto se tenía claro que la cárcel tenía que aprovecharse como un espacio de formación, de cualificación intelectual e ideológica, donde la resistencia también tiene que estar presente, porque allá, más que afuera, van a vulnerarnos los mínimos derechos.

Lo político del *nosotras* trasciende el solo hecho de estar presas por rebelión; lo político del *nosotras presas políticas* se dibuja en una opción de vida que se construye dentro y fuera de la prisión, como una expresión legítima de la resistencia.

4. LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS PRESAS POLÍTICAS: UN LUGAR DE RESISTENCIA

Entonces por primera vez nos damos cuenta de que nuestra lengua no tiene palabras para expresar esta ofensa, la destrucción de un hombre. En un instante, con intuición casi profética, se nos ha revelado la realidad: hemos llegado al fondo. Más bajo no puede llegarse: una condición humana más miserable no existe, y no puede imaginarse. No tenemos nada nuestro: nos han quitado las ropas, los zapatos, hasta los cabellos; si hablamos no nos escucharán, y si nos escuchasen no nos entenderían. Nos quitarán hasta el nombre: y si queremos conservarlo deberemos encontrar en nosotros la fuerza de obrar de tal manera que, detrás del nombre, algo nuestro, algo de lo que hemos sido, permanezca.

Primo Levi

La cárcel, caracterizada desde la institucionalidad penitenciaria por la lógica de una construcción viable del espacio para la vigilancia

y administración de los(as) presos(as), la inspección de las actividades por medio del tiempo en los intentos de lograr un trabajo productivo, ostenta el control de la vida de los sujetos que son privados de la libertad. Allí el orden social está sostenido a través de complejos procesos de interacción humana que están permeados por el examen, la observación, el dominio, en suma, por un circuito de dispositivos de poder y unas lógicas de la crueldad que se formalizan en una gramática moralizante.

Acogemos los argumentos de Perea (2009), quien plantea que desde las teorías de Foucault las prácticas de poder hegemónico se dan solo si se hacen presentes tres elementos. En primer lugar, el poder solo se ejerce sobre sujetos libres; el segundo, para ejercer una relación de poder es necesario que exista cierta forma de libertad en ambos bandos, y en tercer lugar, si se hace posible la acción de resistir. Al respecto, sostiene:

Cuando se define el ejercicio del poder como un modo de acción sobre las acciones de los otros, cuando se caracterizan estas razones a través del gobierno de los hombres por otros hombres —en el sentido más amplio del término— se incluye un elemento importante: la libertad. El poder se ejerce solamente sobre sujetos libres que se enfrentan con un campo de posibilidades en el cual pueden desenvolverse varias formas de conducta, varias reacciones y diversos comportamientos. Donde determinados factores que saturan la totalidad, no hay relaciones de poder.

De este modo, si se considera el poder como una acción sobre las acciones, debe entenderse por acción no solo un cierto modo de obrar, sino un obrar desde una decisión libre. Es decir, cuando el sujeto señala una finalidad de su obrar que quiere ser parte de su acción, incluso cuando esta hace parte del juego al que se dirige el

dispositivo de control, parte de su libertad como condición. Y esta condición se cumple cuando el sujeto dirige las relaciones de poder sobre otro, porque estos no son simples objetos determinados por el ejercicio del poder; ellos pueden reaccionar de múltiples maneras en un campo múltiple de posibilidades. Este es el segundo aspecto básico de la relación entre libertad, sujeto y poder: estas relaciones de poder son, por tanto, movibles, reversibles, inestables. Hay que subrayar también que no puede haber relaciones de poder más que en la medida en que los sujetos son libres. Si uno de los dos estuviera completamente a disposición del otro, llegará a ser una cosa suya, un objeto sobre el que se pudiera ejercer una violencia infinita e ilimitada, no habrá relaciones de poder. Para que se ejerza una relación de poder hace falta, por tanto, que exista cierta forma de libertad por ambos lados (p. 19).

El poder crea verdad y saber. La primera, como una serie de reglas (legales, científicas, convencionales) mediante las cuales se puede distinguir lo verdadero de lo falso. El segundo es una combinación de códigos o juegos de lenguaje que excede el ámbito de lo verdadero y lo falso. Para Foucault (1975), el poder no es una cosa que se pueda poseer, sino una estrategia cuyos efectos se logran a través de un entramado de relaciones tácitas. Esta red está en constante estado de tensión, pues sus efectos nunca son seguros, y el ejercicio del poder está siempre sujeto a la posibilidad de la resistencia.

Así, en la cárcel, al parecer, los aspectos de orden y control se convierten en motivos de preocupación solo cuando se da un motín o revuelta, ya que son las expresiones más usadas por los (as) presos (as) para manifestar su inconformidad o resistencia ante una situación particular del presidio.

La resistencia es un derecho de los pueblos para liberarse de la tiranía y la opresión de quienes ejercen arbitrariamente el poder. René

Coste (1997) afirma que el derecho a la resistencia involucra varias formas de exigibilidad y justiciabilidad de los derechos y libertades, que pasan por la desobediencia civil y llegan hasta el extremo de la rebelión armada cuando las necesidades la imponen, con lo que se dan tres formas de resistencia: *resistencia pasiva*, fundamentada en acciones de la no violencia; *resistencia activa*, que puede ser legal si emplea mecanismos previstos en el ordenamiento jurídico, y la *resistencia insurreccional*, si opta por el recurso de la fuerza armada y se manifiesta como un levantamiento. Giroux (2003) propone el siguiente argumento sobre la resistencia:

Es en medio de esta tensión entre una realidad social plagada por la opresión y las narraciones de luchas históricas y contemporáneas donde se produce el terreno de la resistencia, a la vez que se actúa sobre él. Porque es dentro de la dialéctica de la opresión y la transformación donde se puede aprender y practicar, en el contexto de la vida diaria, el lenguaje de la crítica y de la posibilidad como precondition para la resistencia. Es este re juego entre la historia, el recuerdo y la solidaridad, el que deja abierta la historia. De manera específica son estas categorías las que pueden proporcionar la base para formas de conciencia histórica por medio de las cuales los hombres y mujeres sean capaces de producir y de experimentar subjetivamente el lenguaje, las relaciones sociales y la pedagogía que resultan necesarios para transformar a la comunidad y la vida pública conforme a los imperativos de una verdadera democracia (p. 12).

Los colectivos de presas políticas se han movido en las diferentes calificaciones de la resistencia y dado forma a su legítimo derecho de protestar y expresar su inconformidad. En este contexto, no resulta paradójico que en Colombia el ejercicio de este derecho se ha

convertido en un delito. El Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (2000) considera que

En suma, el derecho a la resistencia, el derecho de la rebelión, han sido reconocidos a través de la historia. No obstante, cuando los pueblos se levantaron (violentamente o no) contra la injusticia, contra la miseria, contra la opresión, los Estados desconocieron el primigenio derecho a la resistencia y a la rebelión; consignaron en sus códigos penales lo que hoy se conoce como delito político, que es el mismo derecho a la resistencia. Es decir, por obra y gracia de la voluntad de los Estados, se convirtió el ejercicio de un derecho en una conducta delictiva (p. 24).

Sin embargo, las presas políticas manifiestan su resistencia en la cotidianidad de la cárcel. Así lo evidencia el abogado Villalba:

Si hay personas privadas de la libertad en una cárcel interesadas en el bienestar del grueso de la población carcelaria y luchar por los derechos de la población, son precisamente las presas políticas; así que la cárcel se convierte en un escenario adicional de resistencia.

Esa resistencia se manifiesta de diversas maneras: una, haciendo uso de la normatividad interna carcelaria, de la Constitución Política, de los instrumentos internacionales de los que estábamos hablando, al exigir el cumplimiento de esa normatividad que el Estado está obligado a acatar; digamos que yo establezco que la exigencia del cumplimiento de esos derechos y esas obligaciones del Estado, para mí, está mostrando una forma de resistencia, toda vez que está diciendo: aquí somos seres humanos, aquí tenemos derechos, aquí usted —Estado— no puede hacer lo que quiera, aquí usted —Estado— tiene que sujetarse a unas normas que usted se

comprometió a cumplir; y me parece que esa es una forma de resistir una situación bastante precaria como lo es la que viven las personas privadas de la libertad, para mejorar su situación y para proyectarse como personas, individuos y como colectivos.

Hay otras formas de resistencia que también hacen parte del ejercicio del derecho a la protesta, que es paralizando determinadas actividades, negándose a cumplir con la rutina, con lo cotidiano del reglamento para poner en evidencia algunas situaciones de inconformidad.

Las veces que se han producido, por ejemplo, las huelgas de hambre como medidas extremas para hacer oír su voz, hacia dentro de la cárcel, pero también para que la sociedad se entere de lo que está pasando allí.

Según la Corporación de Abogados José Alvear Restrepo (2001), el delito político es una acción político-militar contra el sistema burgués imperante; está guiado por principios filosóficos que trascienden los campos político, económico y social, ajeno a los actos propios de la delincuencia común, hacia una moral colectiva y propendiendo por una mejor vida social; su accionar está orientado a transformar la realidad en que se vive para lograr un mejor sistema, mejores normas, mejores instituciones, mejores gobiernos, y buscando que las viejas estructuras den paso a una nueva sociedad, más justa, más igualitaria, que origine un nuevo orden social.

De igual manera, esta corporación caracteriza el delito político como resistencia con los siguientes elementos:

Móvil altruista: La rebelión, ejercida por un movimiento o por una organización político-militar, indispensablemente debe estar guiada por una escala de valores fundamentada a su vez en principios

filosóficos que van más allá de los campos político, económico y social. Es decir, como nuevas proposiciones en consonancia con los ideales que se proclaman para la acción subversiva.

En los delitos políticos el móvil debe ser totalmente altruista y en búsqueda —con acierto o no— de mejor vida social y de un ejercicio de abierta oposición política para obtener un mejor sistema.

Producto histórico-social: El delito político nace como tal porque la dinámica social y la lucha de clases provocaron que los desposeídos y explotados se levantaran contra los regímenes que consideraban oprobiosos. Estos, a su vez, con el propósito de sostener el statu quo, criminalizaron las conductas de protesta, especialmente las que consideraron atentatorias contra la estabilidad del Estado. Es del devenir histórico, es de las contradicciones antagónicas que se suscitan en las sociedades, es de las políticas represivas del Estado de donde surge el delito político. Por eso, es un producto histórico-social.

Factor de evolución y de cambio social: Quienes cometen delitos políticos son individuos que se rebelan contra un sistema injusto, en el cual reina el individualismo, la corrupción, el hambre, la miseria, la degradación de los individuos y del conglomerado social. Quien comete el delito político pretende cambiar las estructuras del Estado, que combate con el fin de construir otro que elimine las causas estructurales de injusticia social.

Producto de la lucha de clases: Es de la esencia del capitalismo que la sociedad se divida en clases. En países como Colombia, esta división de clases adquiere dimensiones oceánicas. El Estado ha sido y es el garante de que los privilegios de los detentadores del poder no sufran menoscabo. Todo el aparato estatal se pone al servicio de la clase dominante: la educación, la justicia, la economía, la fuerza pública, etc.

Para este colectivo de abogados, esa lucha de clases se desarrolla dentro de los cánones establecidos por el régimen o a través de la

violencia, que en Colombia tiene su expresión en la existencia de las fuerzas o movimientos insurgentes.

Se asiste, pues, a una explicación de cómo el delito político configura subjetividades, como apuestas individuales y colectivas de transformación social que permiten hacer del *nosotras educadoras presas políticas* la posibilidad de visibilizar una lucha, un encuentro con la justicia y con la resistencia a un régimen que pretende disfrazar la realidad de pobreza y desigualdad social del país.

Para el caso de las mujeres entrevistadas, la resistencia no se reduce al antes del presidio; incluso en la cárcel, encuentran experiencias de resistencia, como la narrada frente a las malas condiciones en las que se encontraban, en particular, sobre los servicios de salud de toda la población carcelaria:

Helena: En cuestiones de salud, recuerdo muchas. El servicio de medicina general y odontología era muestra patética del servicio que la mayoría de los colombianos recibimos. Solo daban cinco citas a la semana para una población de 40 mujeres, el medicamento era escaso y la mayoría de veces era necesario que la familia lo comprara y solicitara burocráticamente su ingreso, y ni hablar de los exámenes con especialistas que algunas requerían, pues era otra lucha jurídica, pero esta vez con el juez y el Inpec, para que se trasladara a la enferma a un centro especializado.

Todas evitábamos enfermarnos o que nos dolieran las muelas. Una sola vez necesité ir al odontólogo, pero no me dejé atender al ver que los instrumentos no son esterilizados, o, mejor, solo los esterilizan limpiándolos con un algodón empapado de alcohol; además, la paciente, mientras le fresaban los premolares o cualquier otra pieza, tenía que sostener una olla o balde para detener una gotera que provenía de uno de los baños ubicado en el segundo piso.

También recuerdo que el tratamiento para una de las compañeras que le encantaba cazar las ratas (que nos echaban a perder la poca comida que podíamos guardar) fue tres curitas que cubrían la mordedura. Ocho días después, fue trasladada a una unidad médica con rabia.

[...] Los momentos tristes son muchos más, lo de la familia que comenté, y otro fue el día del motín que impulsamos para pronunciarlos en contra de la mala atención médica para tres compañeras presas políticas que habían sido heridas y torturadas por el ejército. La idea era generar solidaridad con las presas de otros patios y hacernos visibles para el país. Pero la situación resultó imprevisible.

El motín empezó como a las 10 de la mañana. Salimos del patio a la fuerza y nos mezclamos con las presas de otros patios, y comenzamos a explicar las condiciones en las que se encontraban tres compañeras que habían llegado un mes atrás heridas y con muestras de tortura. Una de ellas había sido violada por tres comandantes del ejército y otra tenía un tiro en una pierna que ya expedía olores propios de la gangrena.

Lideramos por momentos una organización que controló la vida carcelaria sin guardias, que en ese momento estaban en una reunión de emergencia. Organizamos grupos que repartieran la comida, otros que asistieran las emergencias de salud si las hubiese, y otros que se mantuvieran alertas frente a los conatos de saqueos. Todo marchaba bien, hasta que la guardia comenzó a presionar con tiros al aire y algunos otros muy cercanos a nuestros pies, con gases lacrimógenos

al patio de maternales¹. De la delegación de negociación no se supo nada a partir de las 3 de la tarde y se generó el rumor de que habían sido trasladadas a la fuerza al Buen Pastor de Medellín.

Cada minuto que pasaba, el ambiente era más pesado, los tiros y los gases se hacían más seguidos y el caos se hacía notorio. Eran las 10 de la noche cuando cientos de guardianes se tomaron la cárcel, disparaban y golpeaban. El miedo se agudizó hasta que nos sometieron a todas. La panorámica era desastrosa: mujeres golpeadas en el suelo y con dificultades para respirar por los gases, algunas desesperadas porque no podían proteger a sus hijos que lloraban inconsolablemente. Todo era caos. Luego vinieron los traslados selectivos, nos arrebataban a las compañeras para enviarlas a otras cárceles. Era desgarrador pensar en la suerte de ellas y la de sus familias. Pensar que seguramente uno sería el próximo.

Los días que siguieron al motín fueron tensionantes, a todas nos embargaba un sentimiento de impotencia y miedo. Sí, definitivamente, ese fue uno de los días más tristes. Aunque el motín tuvo unas consecuencias que no habíamos planeado, con él logramos que la Cruz Roja Internacional se hiciera presente y darles asistencia médica digna a las compañeras que lo necesitaban.

Las presas políticas se han caracterizado por su resistencia social en contra de las injusticias de los gobiernos de turno, que tienen como programa mantener las relaciones de exclusión. Su lucha y proyecto político se enraíza en la posibilidad de construcción de relaciones igualitarias y justas entre los sujetos.

¹ Patio con internas junto a sus hijos de menos de tres años.

En este sentido, la rebelde desconoce toda la estructura del sistema que combate y, a pesar de las vivencias difíciles por las que han atravesado, el encarcelamiento no ha sido motivo para que abandone sus ideales. Así lo expresa Marcela:

Nunca pensé tomar distancia de la izquierda. Desde el mismo momento en que esta gente llega a mi casa a realizar el allanamiento, desde ese mismo momento me pareció un contrasentido, una situación tan abismalmente injusta, que yo decía: no hay ninguna razón para que yo me aleje de mis principios; al contrario, afiancé mis concepciones, afiancé y clarifiqué aún más mis razones, mis argumentos, por los cuales hay una labor de pensamiento crítico, constructivo de propuesta. Creo que con la cárcel mi postura, más bien, se clarificó aún más; hay mayores y mejores comprensiones, mayores preguntas frente a una postura humanista, frente a una postura que está a favor de la vida, de la dignidad humana. Ahora, es mucho más centrada y mucho más clara.

Las presas políticas han ganado en su organización e identidad, como se evidencia en las actividades, documentos y conversatorios que ellas mismas preparan; sin embargo las mujeres entrevistadas consideran que es necesario seguir trabajando en esto y lograr la organización en defensa de los intereses colectivos:

Marcela: Igualmente, considero la importancia de trabajar en una organización en un patio como ese. Tiene que ser una organización muy amplia, social, que reconozca lo 'pluri', lo heterogéneo que es el ser humano. Otra característica sería, también, la identidad de clase que reconozca quiénes somos, qué es lo que nos une y nos identifica y por lo cual estamos allí, aunque somos heterogéneos, multifacéticos, aunque hay una multiplicidad de voces, pero teniendo en cuenta que

existen unas condiciones particulares que nos permiten unirnos en torno a la defensa de nuestros derechos, de lo que somos, de lo que estamos padeciendo, unirnos frente a esa desgracia, esa situación de represión, esa situación de injusticia con la que nos enfrentamos, unirnos contra ello para tratar de vivir mejor, al menos, en esa situación. Me parece que la organización tiene que ser con esas características, muy solidaria, muy amplia, muy heterogénea, capaz de recoger todos los pensamientos, pero con ese elemento de la identidad de clase social.

Las mujeres en su condición de maestras dan cuenta de la mejor forma de resistir a la situación de encarcelamiento, pues desde sus prácticas pedagógicas encontraron que en ellas se puede discutir sobre la lectura de la realidad; es por ello por lo que el aporte de la pedagogía crítica es relevante, en tanto se considera que las prácticas pedagógicas de las mujeres presas políticas están configuradas por esta. Al respecto, Peter McLaren y Henry Giroux (1998) plantean que

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

Estas prácticas son aquellas que se llevan a cabo dentro del patio de máxima seguridad del Buen Pastor, donde se lideran procesos de lectura, diálogo y discusión de textos propuestos por las mismas presas.

Estas mujeres enseñan a sus compañeras a leer, escribir y calcular teniendo en cuenta las realidades propias de la cárcel; ellas organizan currículos que les permitan formarse políticamente y generan compromisos de autoformación. He aquí un plan de estudios diseñado por las presas políticas y aportado por una de las mujeres entrevistadas:

Propuesta de formación política para las presas políticas recluidas en el patio 6 del Buen Pastor en Bogotá. Año 2002²

La siguiente propuesta se estructura desde la necesidad de fortalecer los elementos políticos y militares que, como mujeres presas políticas, consideramos necesarios para continuar resistiendo al sistema excluyente y empobrecedor y luchar por una patria donde primen la igualdad y justicia social.

Las presas políticas existimos, como existe el conflicto social en el país, existimos como muestra de represión a la lucha ideológica, y, en algunos casos, armada, la cual se ha configurado en el marco de injusticia y miseria que han creado unos pocos para la inmensa mayoría.

En estos últimos tiempos se está exponiendo la vida de los presos políticos colombianos de manera preocupante. Bajo la sucia excusa de hacer “pruebas de convivencia” entre estos y paramilitares, también prisioneros, los sitúan en la misma celda, lo cual genera situaciones conflictivas,

² Plan de estudios aportado por Helena.

obviamente. Esta situación nos ha llevado a mantenernos expectantes y preparadas, para las diferentes confrontaciones ideológicas y físicas.

Nos identificamos como presas políticas que seguimos luchando por la revolución desde otra trinchera, como lo es la cárcel, donde nos unen lazos de camaradería y solidaridad, y donde el único objetivo es la transformación social.

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

Plan de formación física: se harán rutinas matutinas (5:00 a.m.- 6:30 a.m.), donde se realizarán ejercicios físicos orientados a desarrollar la resistencia, agilidad y movilidad.

En el anterior programa de formación se evidencian tres necesidades: la alfabetización como tarea permanente que permitirá una mejor interpretación de la información; el conocimiento del delito político, no solo de sus componentes legales, sino también de sus formas de reivindicación, y, por último, una disciplina física que les permite establecer rutinas diferentes a las de las presas sociales.

Otra evidencia de las prácticas pedagógicas de estas mujeres se relaciona con el estudio de un proyecto educativo realizado por las presas políticas³:

³ Texto aportado por Marcela.

Las reclusas confinadas en la Cárcel Nacional de Mujeres de Bogotá, patio sexto (presas políticas), ven la necesidad de construir un Plan pedagógico que sirva como modelo educativo en todas las penitenciarías. Con tal fin, han presentado una propuesta de trabajo a la Comisión Accidental del Senado. El objetivo de este artículo es contribuir a la reflexión crítica y propositiva en materia educativa de las prisiones.

Educar “es el acto político de ofrecer a la pulsión (deseo de saber) del ser humano un destino que no sea la inhibición, ni el síntoma, ni la angustia, sino el despliegue de actividades creativas para aprender internándose para investigar lo desconocido, lo asombroso” (Tomado del libro Educar ese acto político).

En el marco de un sistema judicial que criminaliza el derecho a la oposición, y por ende reprime cualquier posibilidad de indignación y alternativa que se geste en el país, nos corresponde como Presas Políticas realizar este artículo teniendo en la mira un Estado que no solo sea de nombre “Social” y de “Derecho” y que no se consolide como palanca de guerra, para que sea posible soñar una propuesta educativa humanista.

Educar es el acto político que abre camino al conocimiento. Allí se asume al maestro como orientador integral o tutor, cuya función es mediar y facilitar procesos de aprendizaje, el diseño de actividades que permitan aprehender de la propia experiencia y que conduzcan a la unidad entre escuchar, leer o escribir con la posibilidad de reflexión, autocrática y cambio.

Se trata de una actitud pedagógica permanente que rescate al ser humano en medio del drama, las crisis e incertidumbres de su momento

histórico y relanza la confianza en sí mismo, en las potencialidades transformadoras de los múltiples saberes del pueblo para enfrentar la encrucijada de nuestra sociedad y los desafíos que se presentan.

Construir una opción de vida.

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

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

La educación en la cárcel, aparte del contacto con el silencio, bajas expectativas, ausencia de aspiraciones y la falta de estima personal, reflejo de unas condiciones objetivas adversas y también de una sociedad segregada espacialmente, significa rescatar y comprometer para la vida y la humanidad a todos los actores sociales.

El escenario carcelario se caracteriza hoy por estar integrado por hombres y mujeres que enfrentan largas condenas, o procesos de sindicación por largo tiempo. También, que viven el desarraigo y marginados de la producción, de responsabilidades educativas con los hijos,

en un espacio fundamentalmente violento y represivo, inhóspito y relativamente incierto, anárquico e inseguro. Situación que afecta desproporcionadamente a los más pobres, y a quienes dependan económica y espiritualmente de la reclusa, máxime si el o la detenida es cabeza de familia.

Los internos enfrentan en prisión múltiples crisis: económica, de subsistencia, de identidad, de adaptación, afectiva, de soledad, espiritual, de resistencia; todas sus dimensiones humanas están trastocadas. Generalmente, la única opción que existe es la evasión mental momentánea a través de droga, violencia, televisión, sectas religiosas o cualquier otra ocupación que se invente.

Creemos necesario que la educación formal en sus grados básica y media debe ser verdaderamente obligatoria, por sus importantes funciones sociales y formativas. Proceso donde se fomente la exploración y descubrimiento de intereses intelectuales, artísticos, expresivos, tecnológicos y científicos de las internas, a la par de la educación para el trabajo.

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

Se podrá medir la calidad del proceso educativo para la ciudadanía, la calidad científica de la educación, tecnológica, estética,

moral, física, y la capacidad expresiva y creativa, la conciencia ambiental de las estudiantes en las cárceles. Igualmente, se evitaría la degradación ética y moral de la interna, se reconstruiría el tejido social, su socioafectividad, se podrá rescatar su dignidad, su confianza en sí misma, sus valores humanos fundamentales, los principios de la vida en sociedad y, en particular, su voluntad de definir un proyecto de vida individual y colectivo.

La sociedad debe asumir su responsabilidad con los y las reclusas, de ninguna manera puede seguir limitándose a confinarlos, mantenerlos con vida, darles alimentación y preservar la seguridad de los establecimientos penitenciarios. Es necesario analizar esta situación con todos sus aspectos, al margen de enfoques exclusivamente policivos, represivos o de seguridad. Asimismo, es necesario definir realmente los casos patológicos, de enfermos psicópatas, homicidas posesivos y, en general, que padezcan trastornos mentales, para darles el tratamiento requerido, la asistencia médica y el seguimiento de especialistas.

El PEI en la prisión

El currículo no es simplemente un plan de estudios, pues se trata de un conjunto de intenciones, principios, acciones, planes y experiencias que, en la realidad carcelaria, no solo definen el momento y las circunstancias en que transita el recluso, sino las nuevas relaciones que tiende a desarrollar, desafíos, problemas y exigencias que tendrá que enfrentar cuando salga en libertad.

Por lo tanto, es necesario llevarlo a descubrir este mundo, vivirlo, entender sus lenguajes, comprender las relaciones que lo llevaron a esta realidad, vivir la soledad reencontrándose consigo mismo, reflexionar

sobre su pasado, presente y futuro. Hacerles frente a todas las incertidumbres, ansiedades e indefiniciones, es decir, recuperar la estabilidad emocional, espiritual, socioafectiva, material y personal, y desarrollar un proyecto para la libertad.

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

Al desvirtuar la resocialización como fin último de la pena, surge una pregunta que puede ser más trascendental: ¿se puede educar en situaciones de encierro?

En este abordaje escritural se entiende la educación como los modos y las formas con los cuales se moldean las subjetividades en un momento sociohistórico y situacional particular, a través de distintas herramientas culturales (Naciones Unidas, 1994). Y la escuela, de acuerdo con Giroux (1993), como el lugar público donde los sujetos aprenden los conocimientos y las habilidades para vivir solidariamente, como la institución que proporciona las condiciones ideológicas y materiales para formar a los ciudadanos en la dinámica de la alfabetización crítica y del valor civil. En este sentido, las escuelas deben proveer condiciones para que los sujetos se conviertan en actores políticos dentro y fuera del espacio escolar.

La cárcel, como institución, al proponerse resocializar individuos por medio de la educación, se autoconcibe como una escuela. Sin embargo, la escuela, en este caso cárcel-escuela, ha de mantener la relación entre saber y poder, que, según Giroux (1993), vincula estructura

y acción a través de las formas que adoptan las representaciones públicas y privadas dentro de las escuelas. Así que las relaciones pedagógicas en la cárcel tendrían que ser otras.

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

El *lenguaje* es una forma de argumento histórico. Constituye la realidad en lugar de simplemente reflejarla, es un medio simbólico que forma y transforma el mundo. Según Giroux (1998), el lenguaje educativo crítico “es aquel en el cual es vista la diferencia como una parte de afirmación y de observación, como una práctica crítica en la cual la posibilidad de vida pública democrática se convierte en un referente central de la crítica y de la posibilidad” (p. 144).

Este elemento se relaciona directamente con la subjetividad, porque el lenguaje que se usa para leer el mundo condiciona lo que se piensa, actúa en y sobre el mundo. Giroux (1993) plantea que

la subjetividad, por otra parte, indica una presencia individual sin esencia y subraya la contingencia de la identidad, el hecho de que los individuos constan de una función descentrada de posiciones de sujeto, dependientes altamente del discurso, la estructura social y de la investidura afectiva para mantener un sentido de coherencia en un momento de constante cambio (p. 149).

Por ejemplo, en relación con la cárcel, las presas sociales las ven como un medio de subsistencia, porque de alguna manera les

garantiza la comida y el techo, que en libertad les sería muy difícil obtener, mientras que para las presas políticas constituye un lugar de castigo producto de las profundas desigualdades que vive el país.

Las presas políticas leen el mundo y su realidad de presidio desde su formación; por lo tanto, generan herramientas de resistencia, no solo al sistema carcelario, sino también al sistema político que las mantiene prisioneras, desde sus cotidianidades y su discurso.

Giroux (1993) sugiere que los discursos configurados por la fuerza del lenguaje son ideológicos y se relacionan de manera directa con la experiencia y el poder dado que el lenguaje transita en este a través de sus habilidades para acomodarse, producir y resistir históricamente; el lenguaje se constituye de este modo en práctica dominante. Al respecto, afirma que

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

Este autor concibe el poder como un conjunto fraccionado y personificado de experiencias que los sujetos y los colectivos viven dentro de determinados contextos. Así, el poder no se agota en las esferas públicas o privadas de los gobiernos; es algo más ubicuo que se expresa en un abanico de lugares. Para el caso de la escuela, es el currículo el

que permite que un discurso teórico adquiera una dimensión política por medio de un hecho pedagógico. Lo político, como lo pedagógico, rebasa las instancias de la escuela y se filtra en múltiples puntos de la cultura, no para hacerse más abstracto, sino, todo lo contrario, para localizarse y permitir definir estrategias claras de acción.

La pedagogía se convierte en un acto de producción cultural, una forma de “escritura” en la que el proceso de poder se inscribe en el cuerpo y se implica en la producción de deseo, conocimiento y valores. La dimensión pedagógica hace referencia al proceso de crear representaciones simbólicas y a los modos dentro de las cuales son asumidas. Por eso, las escuelas son los espacios fundamentales para educar en la vida pública, donde aprender en la práctica a ser ciudadanos, en un sentido propositivo, sugiere facilitar en los sujetos el conocimiento, el carácter y los decálogos éticos-políticos que formen para una ciudadanía crítica.

En este escenario de análisis es importante recalcar el papel de las presas políticas como educadoras, cuyos esfuerzos (lógicamente, al margen del programa Paso) hacen que organicen colectivos de discusión para fortalecer su cualificación política e identidad e impulsen espacios de alfabetización para sus compañeras de patio. Así lo narra una de las mujeres entrevistadas:

Marcela: Con un pequeño grupo de mujeres del patio trabajamos en la conciencia de cuál era la diferencia entre preso y presa política y generamos algunas tertulias en torno del tema. La primera diferencia tiene que ver con el rol de la mujer como madre, ahí era donde veíamos el mayor drama y la mayor tragedia. Si los hombres que caen presos tienen mujer, sus hijos tienen asegurado todo, ellos no tienen que preocuparse por nada; en cambio, la mujer piensa si su hijo está abrigado o está aguantando hambre, si le dieron o no. La segunda diferencia tiene que ver con el manejo de la sexualidad,

que sigue siendo un desconocimiento muy grande frente a las mujeres: mientras que los hombres, en la mayoría de las cárceles, pueden tener una conyugal cada ocho días, para las mujeres es más restringido. Y el tercer elemento es el compromiso económico, es más sentido en la mujer que en el hombre: la mujer se esfuerza por responder por su familia que queda afuera.

En relación con la experiencia como elemento de la pedagogía de la resistencia, esta establece una forma de confrontar los objetivos de las prácticas educativas instituidas. Hay una conexión de la experiencia con el lenguaje y tiene que ver con la forma como comunicamos nuestras trayectorias de vida, la relación con el mundo y construimos nuestra realidad.

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

Una pedagogía crítica, en este caso, alimenta una crítica de las formas dominantes de conocimiento y de las prácticas sociales que semántica y emocionalmente organizan los significados y experiencias que les dan a los alumnos un sentido de voz e identidad; de manera similar, trata de proporcionarles a los alumnos los conocimientos críticos y las habilidades necesarias para que examinen sus propias y particulares experiencias vividas, así como los recursos culturales que poseen. Como ya lo he mencionado, esto significa que es preciso ayudar a los alumnos a que se apoyen en sus propias voces e historias, como base para enfrentar e interrogar las múltiples y frecuentemente contradictorias experiencias que les proporcionan un sentido de identidad, de valor y de presencia. En esta forma de pedagogía, a estos estudiantes se les estructuran

conocimientos dentro de su lenguaje y sus historias, y no fuera de la historia. La historicidad del conocimiento y la experiencia ofrecen la base para ayudar a los alumnos a desarrollar respeto por sus propias experiencias, a manera de que puedan legitimar y hacer suyos su propio lenguaje y sus historias. El principio pedagógico importante que aquí interviene es el valor de la experiencia de los alumnos con el fin de darles facultades críticas y no meramente para complacerlos (p. 297).

En las prácticas pedagógicas de las presas políticas, este es un elemento importante, ya que se abordan las experiencias desde el contexto carcelario. Así lo narra una de ellas:

Helena: Tuve la oportunidad de trabajar como maestra de matemáticas en una de las escuelitas, donde la perspectiva de educación y, particularmente, de la enseñanza de la matemática se transformó en mí, pues era más importante enseñar el cálculo de cuánto tiempo faltaba para salir de este espacio que comprender la estructura multiplicativa de una situación enmarcada en las competencias y pruebas Saber.

Comencé a cuestionarme sobre el papel de la educación en estos espacios, donde se supone que debe ser una herramienta de “resocialización”, pero ¿qué pasa cuando los programas y compromisos no abarcan este supuesto objetivo? O, más aún, ¿qué pasa cuando ahí adentro existimos muchas mujeres que estamos convencidas de que no tenemos por qué resocializarnos, porque no hemos cometido delito alguno, o porque simplemente consideramos que en lugar de que la educación nos forme para insertarnos e incluirnos en una sociedad, igual o peor a la que vivimos antes de estar presas, nos debe formar para comprometernos en su comprensión y transformación, cuando recuperemos la libertad?

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

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

Por ello, se reafirma la perspectiva epistemológica de la pedagogía crítica⁴ en la que se posibilite el agenciamiento de un proyecto de emancipación ética del mundo, perspectiva donde confluyen múltiples campos de conocimiento inscritos en campos discursivos como la filosofía de la educación, la historia, la antropología, la sociología, entre otros.

Importante señalar que, en Colombia, la pedagogía crítica se sitúa en la dialéctica entre la teoría y la práctica; por ello, su centralidad en la experiencia y su interrogación permanente sobre las condiciones

⁴Desde América Latina reconocemos los aportes de Paulo Freire, exponente de la educación popular; Enrique Dussel y sus desarrollos de la teología, la filosofía y la ética de la liberación; Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano y su investigación-acción-participación. Y en el campo de la pedagogía crítica, autores colombianos como Marco Raúl Mejía, Lola Cendales, Alfonso Torres, Jorge Posada, Diana López, Jorge Gantiva, Alfonso Tamayo.

sociales de producción de saber en múltiples escenarios educativos y comunitarios. Igualmente, la pedagogía crítica se mueve en la tensión entre prácticas instituidas e instituyentes dada su apuesta en la afirmación de la ética y la política como exigencia que orienta sus actuaciones.

De acuerdo con estas premisas sobre la pedagogía crítica, nos interrogamos sobre por qué sigue pasando en nuestro país que a los educadores populares, a los profesores, a los artistas, a los activistas políticos y a toda expresión crítica se le censura⁵. Pero, además, lo que es aún más grave, nos preguntamos ¿por qué los (as) mismos (as) profesores (as) de las instituciones educativas se autocensuran? Y en esta autocensura, desprecian a todo aquel o aquella que intenta agenciar condiciones de posibilidad para que la pedagogía crítica tenga un anclaje en las comunidades académicas y en los procesos de formación-organización. Encontramos que estos (as) profesores (as) actúan bajo la premisa de lo “políticamente correcto”.

Contamos entonces en nuestras propias instituciones educativas con una élite de censores quienes desde su especificidad profesional: sociólogos, filósofos, antropólogos, psicólogos, estetas, pedagogos, sienten vergüenza para nombrarse como “pensadores críticos”. Sienten que pierden prestigio intelectual si utilizan este rótulo. No quieren llevar esta marca, este sello, esta distinción. Prefieren nombrarse como los estudiosos temáticos o portadores de uno de tantos autores que circulan en el medio.

Ya Hannah Arendt (1999) nos advirtió sobre la existencia de un escenario totalitario que tiene asidero hoy en los escenarios de formación. Un escenario totalitario donde la consigna es “todo es posible”, y esta consigna se hace visible en dispositivos existentes como: apertura

⁵ Censura: Exilio, prohibición, persecución, hostigamiento, proscripción (expulsión y destierro), indolencia. Es una acción inquisitorial en términos de borramiento simbólico y material de un “otro, una otra” a quien se le etiqueta como sospechoso y, por ello susceptible, de ser eliminado.

de procesos penales bajo la tutela de testigos ocultos, existencia de mecanismos de control, entrega de recompensas, instalación de una burocracia judicial, banalización de los argumentos, hostigamiento, persecución... En suma, la pérdida de la esfera pública y lo que en ella converge, el deterioro de la disertación, la negociación cultural, el diálogo freiriano, la tramitación de conflictos, etc.

La cárcel como escenario totalitario nombra la extrema precariedad de la vida misma. La nuda vida, en términos de Giorgio Agamben (2001).

En Argentina, en el mes de noviembre de 2013, se difundieron las listas de artistas, intelectuales, y periodistas censurados por la junta militar. Las nóminas fueron publicadas por el Ministerio de Defensa. Son tres actas, de los años 1979, 1980 y 1982, en las que aparecen personas catalogadas como parte del peligro “marxista” y calificadas en una escala de uno a cuatro según sus antecedentes ideológicos. Algunos de estos testimonios⁶ relatan que

estar prohibido significó no solo lo que sufrimos durante esos años de dictadura, también el miedo, la bronca, el resentimiento que seguimos masticando en los años posteriores, el no poder pensar en otra cosa durante tanto tiempo. Impresiona mucho ver a tantos colegas allí nombrados, pega en la cicatriz que quedó de una herida que se hizo en otro tiempo. Impresiona lo que nos dura todo este dolor, repasar tantos amigos que no están, que siguieron su vida como pudieron en el exilio o que murieron de tristeza. Es un impacto fuerte para mí repasar esta lista. Y es importante que las nuevas generaciones sepan que hay que cuidar mucho esta libertad que hoy tenemos.

⁶ Diario *Página 12*: Buenos Aires. Consultado en <http://www.pagina12.com.ar/diario/principal/diario/index-2013-11-08.html>.

Sabía que estaba en la lista de censura porque lo viví. No poder trabajar, que te censuren, recibir amenazas y también la imposibilidad de moverte en tu propio país es algo que uno vivió en aquellos años. (Víctor Heredia)

El pensamiento crítico, de acuerdo con Cullen (2008), tiene que enfrentar dos grandes tensiones que no lo hacen posible, dos actitudes presentes hoy en toda interacción y práctica formativa. Se refiere el autor a las actuaciones fundamentalistas y escépticas. Al respecto, dice que las formas del fundamentalismo o actitud dogmática consiste en

no aceptar otro modo de fundamentar las normas y los valores (es decir, la moral o las morales que tengamos) que no sea el que provenga de la propia creencia o de los propios sentimientos o de la propia tradición, sin exponerse jamás a una lectura crítica y racional, sin aceptar ningún otro argumento que no sea el propio. El fundamentalismo no deja que surja la reflexión ética, no deja que emerja la ética. No es que no tenga moral, los fundamentalistas tienen morales muy fuertes, son capaces de dar la vida tirando una torre, eso está movido por una moral. Lo que no están dispuestos es a exponerla críticamente, argumentativa y, de alguna manera, racionalmente. En ese sentido, el fundamentalismo no deja que surja porque es dogmático, porque es excluyente, porque es intolerante y en el límite peligrosamente agresivo. Y hoy, habiendo terminado el siglo xx y comenzando el siglo xxi, no podemos decir que los fundamentalismos sean una especie extinguida (p. 2).

De igual modo, Cullen (2008) expone que el pensamiento crítico tiene que enfrentar otra tensión —a modo de preocupación— que no lo deja emerger, se refiere al escepticismo. Sobre esta actitud, formula el siguiente cuestionamiento:

¿Qué es el escepticismo? Creer que no hay forma ninguna para fundamentar principios de normas de la acción correcta y por lo tanto todo está permitido. Pero en el fondo en el escepticismo todo está permitido porque nada vale. El escepticismo moral resigna toda posibilidad de distinguir con argumentos lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo. Yo creo que hoy día el escepticismo suele ser una forma de reaccionar ante la enorme dispersión de valores que parece ofrecer la cultura contemporánea, y ante el extendido hábito de ser incoherentes entre lo que hacemos, lo que decimos y lo que sentimos. El escepticismo opera, por ejemplo, cuando uno termina convencién-dose de que actuar bien u obrar conforme a las normas es casi una ingenuidad. Y más radicalmente, una imposibilidad (p. 2).

Estas consideraciones nos remiten a los criterios que orientan el agenciamiento de procesos de formación desde una perspectiva de la pedagogía crítica: ¿desde dónde asumimos la construcción de un pensamiento crítico, inscrito en un contexto de violencia política, existencia de múltiples desigualdades y permanencia de procesos y dinámicas de exclusión en todos sus órdenes? ¿Qué se dice, qué se nombra, qué se conversa en las escuelas y en las cárceles sobre nuestro país? Estamos ante la política del silencio y una amnesia ideológica. Giroux (2003) expresa que “requerimos de la creación de una política de confianza y solidaridad que dé sostén a una vida en común basada en principios democráticos que generen las precondiciones ideológicas e institucionales tanto para la diversidad como para el bien público” (p. 56).

Por ello, es importante recuperar noción central de “conciencia crítica”, asumida por Freire (1969) como “representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales” (p. 101). Esta se caracteriza por la integración con la realidad, por la acción y la comprensión críticas. La conciencia crítica se opone a la conciencia ingenua, la cual se valora como un

relativismo jerarquizante y neutral, que conlleva a lo irracional, al acomodamiento, el ajuste y la adaptación. También se opone a la conciencia mágica, entendida como una captación acrítica de los hechos, temerosa y a la cual se adhiere el sujeto con docilidad, fatalismo e impotencia.

Recogiendo este planteamiento freiriano, la pedagogía crítica es entendida como parte de un proyecto ético-político, en el que se construyen relaciones de alteridad instituidas en la responsabilidad y la hospitalidad. La pedagogía crítica requiere para estos tiempos producir la comprensión del “otro” desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso; en ese sentido, la pedagogía crítica introduce el cuidado formativo del otro, es una pedagogía de la solicitud, es una pedagogía de la alteridad. La alteridad se sostiene en una relación que sabe habitar la diferencia, es apertura a mundos posibles, a una práctica de solidaridad.

En esa medida, la pedagogía crítica tiene una impronta, unas formaciones discursivas, unas preocupaciones, unos métodos, una epistemología. Por ello, se inscribe en el siguiente horizonte de sentido:

- El reconocimiento de contextos históricos, políticos, económicos, sociales, culturales.
- El posicionamiento crítico entre la experiencia, la teoría y la práctica en los procesos de formación de sujetos.
- El agenciamiento del vínculo social, a partir de nucleamientos colectivos, la construcción de comunidades políticas. El fortalecimiento de las múltiples prácticas instituyentes.
- La decisiva afirmación por la transformación y la emancipación desde nuestras realidades, territorializadas, estas, en problemáticas de diverso orden.
- El acompañamiento decidido al movimiento carcelario, a las organizaciones por la lucha de los derechos humanos, por el derecho a la educación, que nos permita asumir la aspiración colectiva a la igualdad social y la libertad política.

- La constitución de subjetividades potentes, transgresoras, situadas en unas condiciones de clase, raza, género, generacionales y opciones políticas.
- La configuración de unas epistemologías anclada en un diálogo de saberes⁷.

El decir que la pedagogía crítica es lúcida, disidente, transgresora, irónica, desobediente, obstinada y comprometida la vincula con un pensamiento de izquierda. Quienes nos reconocemos en esta perspectiva nos asumimos sin vergüenza y, sí, plenos de orgullo y dignidad, como maestros, investigadores y activistas políticos.

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

⁷ Sobre las núcleos fundantes de esta epistemología crítica, se encuentran las siguientes líneas teóricas: i) pedagogía crítica desde la filosofía y la ética de la liberación, con Enrique Dussel; ii) PC desde la teología de la liberación, iii) PC desde la psicología de la liberación, iv) PC desde la literatura, con José Saramago; v) PC desde las teorías críticas de la Escuela de Fráncfort, vi) PC desde la educación popular y la pedagogía crítica, con Paulo Freire; vii) PC desde la sociología crítica, con Camilo Torres, Orlando Fals Borda y Hugo Zemelman, y viii) desde la música, la poesía, las artes plásticas, los relatos, la historia y la memoria.

Finalmente, acogemos esta canción, *Yo te nombro, libertad*:

Por el pájaro enjaulado,
por el pez en la pecera,
por mi amigo que está preso,
porque ha dicho lo que piensa.

Por las flores arrancadas,
por la hierba pisoteada,
por los árboles podados,
por los cuerpos torturados:

YO TE NOMBRO, LIBERTAD.

Por los dientes apretados,
por la rabia contenida,
por el nudo en la garganta,
por las bocas que no cantan.

Por el beso clandestino,
por el verso censurado,
por el joven exilado,
por los nombres prohibidos:

YO TE NOMBRO, LIBERTAD.

Te nombro en nombre de todos
por tu nombre verdadero.
Te nombro cuando oscurece,
cuando nadie me ve:
escribo tu nombre

en las paredes de mi ciudad.

Tu nombre verdadero,
tu nombre y otros nombres
que no nombro por temor.

Por la idea perseguida,
por los golpes recibidos,
por aquel que no resiste,
por aquellos que se esconden.

Por el miedo que te tienen,
por tus pasos que vigilan,
por la forma en que te atacan,
por los hijos que te matan:

YO TE NOMBRO, LIBERTAD.

Por las tierras invadidas,
por los pueblos conquistados,
por la gente sometida,
por los hombres explotados.

Por los muertos en la hoguera,
por el justo ajusticiado,
por el héroe asesinado,
por los fuegos apagados:

YO TE NOMBRO, LIBERTAD.

Nacha Guevara

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afanador, M. (2000). El delito político: a medio camino entre el derecho penal interno y el derecho internacional de los conflictos armados. *Revista Nova & Vetera*, 38, pp. 30-43.
- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- . (1999). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus
- Arfuch, L. (2000). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Augé, M. (1994). *El sentido de los otros*. Barcelona: Paidós.
- Bell, R. (coord.). (2001). *Pedagogía y diversidad*. La Habana: Convenio Andrés Bello.
- Beltrán, M. (2011). *La vorágine del conflicto colombiano: una mirada desde las cárceles*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Centro de Estudios Colombianos (1985). *Los presos políticos en Colombia: la cárcel, una nueva trinchera*. Bogotá: Colección Casa Colombiana.
- Código penitenciario y carcelario (1993). Diario oficial n.º 40.999.

- Comisión Económica para América Latina (2008). *Panorama social de América Latina 2008*. Publicaciones de las Naciones Unidas, Versión PDF. Cepal, Santiago de Chile.
- Corporación Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo. (2001). *¿Terrorismo o rebelión?: propuestas de regulación del conflicto armado*. Bogotá: Panamericana formas e impresos S. A.
- . (s.f.). El Estado y la cárcel. Una bodega humana. Disponible en www.josealvearestrepo.org.com.
- Corporación Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos (2000). *La sin-razón: situación carcelaria de Colombia*. Bogotá: Rodríguez Quito.
- Coste, R. (1997). *Moral internacional*. Barcelona: Herder.
- Cullen, C. (1999). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- . (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- . (2008). Entre la educación y el desarrollo: ¿Ética, dónde habitas? Consultado en http://ipes.anep.edu.uy/documentos/pos_grados/conferencias/cullen.pdf.
- Defensoría del Pueblo (2004). Análisis sobre el actual hacinamiento carcelario y penitenciario en Colombia - 2003. Disponible en http://www.acnur.org/t3/uploads/media/COI_685.pdf?view=1.
- Díaz, M., Ramírez, H. & Vélez, L. (ed.) (2004). *Plan de acción y sistema de oportunidades Paso: una estrategia para el tratamiento penitenciario*. Bogotá: Inpec.
- Fernández, L. (1997). Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos.
- Fleury, S. (2003). La expansión de la ciudadanía. Inclusión social y nuevas ciudadanía, condiciones para la convivencia y seguridad

- democrática. Seminario Internacional. Memorias. Bogotá: Departamento de Administración de Bienestar Social.
- Fraser, N. (2002). *Redistribución, reconocimiento y exclusión social. Inclusión social y nuevas ciudadanía, condiciones para la convivencia y seguridad democrática*. Seminario internacional. Memorias. Bogotá: Departamento Administrativo de Bienestar Social-Alcaldía Mayor.
- . (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Garay, L. (2003). *La inclusión social y la construcción del Estado social de Derecho. Inclusión social y nuevas ciudadanía, condiciones para la convivencia y seguridad democrática*. Seminario Internacional. Memorias. Bogotá: Departamento de Administración de Bienestar Social. Serie de políticas Pontificia Universidad Javeriana.
- Garland, D. (2007). *Crimen y castigo en la modernidad tardía*. Bogotá: Siglo del hombre.
- Gelman, J. (2009). *Bajo la lluvia ajena*. Madrid: Libros del Zorro Rojo.
- Gentili, P. (2009). *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina*. *Revista Iberoamericana*, 49, 19-57.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.
- . (1998). *Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura política en el nuevo milenio*. En F. Ibernón (1998). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, pp. 53-62. Barcelona: Graó.
- . (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

- González, J. (2000). *Axiología y ética*. Bogotá: Universidad Abierta y a Distancia.
- Herrera, M. & Infante, R. (2003). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano: una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Revista Nómadas*, 20, 76- 84.
- Larrosa, J. (2005). *Experiencia y alteridad en educación. Clase 1*. Buenos Aires: Flacso.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: Lom.
- Levi, P. (2002). Si esto es un hombre. Consultado en http://switch2011.upa.edu.mx/biblioteca/LIBROS_Psicolog%C3%ADa/Si-esto-es-unhombre.pdf.
- Lévinas, E. (1993). *Entre nosotros*. Valencia: Pretextos.
- . (1995). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Lozano, C. (1997). Derecho internacional humanitario y conflicto armado en Colombia. *Revista Nova & Vetera*, 26, 20-26.
- Madrid-Malo, M. (1997). La exclusión de la pena para los hechos punibles cometidos en combate. *Revista Nova & Vetera*, 25, 11-19.
- Matthews, R. (2003). *Pagando tiempo. Una introducción a la sociología del encarcelamiento*. Barcelona: Bellaterra.
- Melich, J. (1997). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Merchán, J. (2014). *Apartes de su ponencia: Por el derecho a la memoria: Homenaje a las víctimas del conflicto en la UPN y en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación. Bogotá. En: <http://menweb.mineducacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto115.htm>
- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *La Revolución Educativa*. Plan Sectorial 2002–2006. Bogotá.
- Naciones Unidas (1994) – UNESCO. Educación básica en los establecimientos penitenciarios.
- Negri, T. (1994). *El poder constituyente, ensayos sobre alternativas de modernidad*. Buenos aires: Libertarias.
- Nuevo Código de Procedimiento Penal (s. f) Ley 599 de 2000. Santa fe de Bogotá: Momo
- Ortiz, I. (1999). *Genocidio contra la Unión Patriótica*. Unidad de Investigaciones Jurídico-sociales Gerardo Molina Unijus, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Bogotá.
- Perea, A. (2009). *Estética de la existencia. Las prácticas de sí como ejercicio de la libertad, poder y resistencia en Michel Foucault*. Bogota: s.e.
- Personería Distrital (2009). *Memorias en tiempos de guerra. Repertorio de iniciativas*. Bogotá: Punto Aparte.
- Pichon Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Piquer, R. (2000). Conflictos en Colombia: derechos humanos y derecho internacional Humanitario. *Revista Nova & Vetera*, 38, 78-83.
- República de Colombia (1991). Constitución política. Bogotá: Escar.
- Restrepo, G. (1998). *Saber y poder: socialización política y educativa en Colombia*. Bogota: Icfes.
- Rojas, A. & Castillo, E. (2005). *Educar a los Otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Universidad del Cauca.
- Tedesco, J. (2003). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo. *Revista Colombiana de Educación*, 45, 9-19.

- Tenti, E. (2005). Educación y Desigualdad. *Revista Colombiana de Sociología*, 25, 43-61.
- Tomasevski, K. (2004). *Los derechos económicos, sociales y culturales: El Derecho a la educación en Colombia*. Edición. Bogotá: Plataforma Colombiana de derechos humanos, democracia y desarrollo.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 87-103.
- Torres, A. (s.f.). Identidades barriales y subjetividades colectivas en Santa fe de Bogotá. Disponible en <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Identidades>. Fecha de consulta: agosto 11 de 2009.
- Vásquez, M. (2000). *Escrito para no morir. Bitácora de una militancia*. Bogotá: Ministerio de Cultura
- Velásquez, F. (2004). (comp). *Ciudad e inclusión: por el derecho a la ciudad*. Medellín: Corporación Región, Fedevivienda y Asociación de Trabajo Interdisciplinario.
- Zaffaroni, E. (1994). *Estructuras judiciales*. Buenos Aires: Ediar.

ÍNDICE DE AUTORES

A

Agustín Jiménez: 34-35, 41

C

Carlos Cullen. 76, 82, 86, 146

D

David Garland: 44

E

Emmanuel Lévinas: 89, 107-110

G

- Giorgio Agamben: 145
Guillermo Hoyos: 13-14

H

- Hannah Arendt: 90, 115-117, 144
Henry Giroux: 71, 122, 130, 137-139, 141, 147

J

- Jeritza Merchán: 27

L

- Lidia Fernandez: 99
Lozano: 31-32, 37

M

- Marc Augé: 90, 93, 103, 106, 111
María Martínez: 16
Michael Foucault: 45, 46, 53, 55, 120-121

N

- Nobert Lechner: 91, 95, 98, 107

P

- Paulo Freire: 14-15, 81, 143, 147, 149
Pichon Rivière: 90, 92

R

R. Piquer: 27, 27

Reinaldo Villalba: 28-29, 35, 37, 42, 71, 97

S

Sonia Fleury: 58

T

Toni Negri: 115

ÍNDICE TEMÁTICO

C

Conflicto: 23, 25-33, 35, 41-42, 58, 61, 78, 87, 130-131, 145

D

Delito político: 23, 25, 35, 42, 74, 123-126, 132

Desigualdades: 21, 77, 82, 86-87, 97, 139, 141

Dignidad humana: 12, 110, 129

E

Educación: 12-14, 16, 22-23, 39, 42, 51, 56, 58-59, 61-72, 74, 78-81, 86, 88, 104, 125, 134-135, 137, 142-143, 148-149

Estado: 11-13, 15-16, 26-27, 30-32, 36-38, 42, 44, 49, 51, 57, 59-61, 64-65, 67, 72, 75-80, 83, 85-86, 88, 92, 96-99, 108-109, 121, 123, 125, 132, 135, 149

Experiencia: 12-13, 16, 22, 60, 89, 91-96, 98, 126, 130, 133-134, 136, 138-139, 141, 143, 148

I

Identidad: 12, 14, 22-23, 67, 74, 76, 84, 89, 91-97, 99, 103, 105-107, 109, 111, 114, 129, 135, 138, 140-141

Inclusión: 11, 56-58, 60, 62, 64-66, 74, 77-78, 80-81, 83-86

Injusticia social: 34, 42, 75, 86, 125

J

Justicia social: 12, 32, 34, 42, 58, 62-64, 75, 83, 85-86-90, 105, 116, 125, 131, 134

I

Inclusión: 11, 56-58, 60, 62, 64, 66, 74, 77, 78, 80-81, 83-86

L

Lucha: 12, 14-15, 26-27, 30-3, 53, 71-72, 75, 80, 83, 84, 87, 99, 109, 122-123, 125-126, 128, 131, 148

P

- Pedagogía crítica: 23, 55, 58, 82, 85-86, 88, 130, 138, 141, 143-144, 147-149
- Prácticas pedagógicas: 2, 14-15, 23, 119, 130, 132, 138, 142
- Presos políticos: 12-13, 15, 32, 34, 36, 41-42, 51, 96, 98, 131
- Detenidas políticas: 38, 72, 94, 114
- (lo) público: 74, 86, 88-89

R

- Reivindicación: 23, 35-36, 53, 71, 109, 117, 132
- Resocialización: 23, 44, 48-51, 53, 58, 66, 68, 70-76, 80, 83, 95, 132, 142-143, 149

S

- Subjetividad: 23, 87, 89, 91-92, 94, 96, 98-99, 108, 126, 130, 137-138, 149

V

- Vínculo: 12-15, 21-24, 59, 75-76, 78, 80, 82-83, 86-99, 106-107, 110-112, 116-117, 148
- Vínculo social: 12-14, 21-22, 75, 78, 80, 82-83, 86-89, 91-92, 107, 116, 148

Este libro se terminó de imprimir y encuadernar
en los talleres del grupo Dao Digital en abril de 2015,
con un tiraje de 300 ejemplares.
Se empleó la tipografía Minion Pro