	MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAr113
	PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
		PAGINA: 1 de 7

21-1

FECHA	lunes, 4 de febrero de 2019
--------------	-----------------------------

Señores
UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA
 BIBLIOTECA
 Ciudad


UNIDAD REGIONAL	Sede Fusagasugá
TIPO DE DOCUMENTO	Tesis
FACULTAD	Educación
NIVEL ACADÉMICO DE FORMACIÓN O PROCESO	Pregrado
PROGRAMA ACADÉMICO	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis En Ciencias Sociales

El Autor(Es):

APELLIDOS COMPLETOS	NOMBRES COMPLETOS	No. DOCUMENTO DE IDENTIFICACIÓN
Galindo Pedreros	Jhon Eyder	1069743907

Diagonal 18 No. 20-29 Fusagasugá – Cundinamarca
 Teléfono (091) 8281483 Línea Gratuita 018000976000
 www.ucundinamarca.edu.co E-mail: info@ucundinamarca.edu.co
 NIT: 890.680.062-2

*Documento controlado por el Sistema de Gestión de la Calidad
 Asegúrese que corresponde a la última versión consultando el Portal Institucional*

	MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAr113
	PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
		PAGINA: 2 de 7

Director(Es) y/o Asesor(Es) del documento:

APELLIDOS COMPLETOS	NOMBRES COMPLETOS
Rojas Barragán	Luz Ángela

TÍTULO DEL DOCUMENTO
ENTRE LA RESOCIALIZACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN, REFLECCIONES DE TRANSFORMACIÓN DE LA VIDA DE LOS INTERNOS EN EL EPMSC-FUSAGASUGÁ

SUBTÍTULO (Aplica solo para Tesis, Artículos Científicos, Disertaciones, Objetos Virtuales de Aprendizaje)

TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Aplica para Tesis/Trabajo de Grado/Pasantía
Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

AÑO DE EDICIÓN DEL DOCUMENTO	NÚMERO DE PÁGINAS
21/01/2019	193

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS (Usar 6 descriptores o palabras claves)	
ESPAÑOL	INGLÉS
1.Resocialización	Resocialization
2.Participación	Participation
3.Cárcel	Jail
4.Derechos Humanos	Human rights
5.Investigación Acción Participativa	Participatory Action Research
6.Educación Popular	Popular education

Diagonal 18 No. 20-29 Fusagasugá – Cundinamarca
Teléfono (091) 8281483 Línea Gratuita 018000976000
www.ucundinamarca.edu.co E-mail: info@ucundinamarca.edu.co
NIT: 890.680.062-2

*Documento controlado por el Sistema de Gestión de la Calidad
Asegúrese que corresponde a la última versión consultando el Portal Institucional*



MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAr113
PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
	PAGINA: 3 de 7

RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS

(Máximo 250 palabras – 1530 caracteres, aplica para resumen en español):

RESUMEN

El documento presenta la experiencia de trabajo comunitario, investigativo y pedagógico con los internos del EPMSC (Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Mediana Seguridad y Carcelario) de Fusagasugá, entre el año 2015 y 2016. En el proceso surgen reflexiones académicas producto del encuentro entre el modelo de educación carcelaria y de resocialización, y la construcción de una propuesta académica orientada hacia los intereses de las comunidades, que parte desde paradigmas emancipatorios como la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Educación Popular (EP). Se describe el progresivo empoderamiento de un grupo de internos que leen críticamente el lugar de marginación social al cual están ligados, y que los relega a niveles de vida adversos. Tales niveles de vida redefinen la violación de los Derechos Humanos de la población privada de la libertad. Ante este panorama, se inicia un proceso formativo en DDHH, donde el interno se posiciona como sujeto y actor, intenta trascender los niveles de violencia y de degradación de su dignidad humana, y tiende a transformar los procesos carcelarios. El comité de DDHH de internos del EPMSC-Fusagasugá surge como un escenario de reflexión y acción donde los internos, a través de la creación de una cultura de los DDHH, construyen un modelo de resocialización basado en la democracia participante y la dignificación de la vida humana.

ABSTRACT

The document presents the experience of community, investigative and pedagogical work with the inmates of the EPMSC (Penitentiary and Prison of Medium Security and Prison) of Fusagasugá, between 2015 and 2016. In the process, academic reflections arise from the encounter between the model of prison education and resocialization, and the construction of an academic proposal related towards the interests of the communities, which starts from emancipatory paradigms such as Participatory Action Research (IAP) and Popular Education (EP). It describes the progressive empowerment of a group of inmates who critically read the place of social marginalization to which they are linked, and which relegates them to adverse living standards. These levels of life redefine the violation of the Human Rights of the population privated of freedom. Against this background, a formative process in human rights begins, where the inmate positions himself as subject and actor, tries to transcend levels of violence and degradation of his human dignity, and tends to transform prison processes. The human rights committee of inmates of EPMSC-Fusagasugá emerges as a scenary of reflection and action where inmates, through the creation of a culture of human rights, build a model of resocialization based on participatory democracy and the dignity of life human.



MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAr113
PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
	PAGINA: 4 de 7

AUTORIZACION DE PUBLICACIÓN

Por medio del presente escrito autorizo (Autorizamos) a la Universidad de Cundinamarca para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre mí (nuestra) obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que, en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autoriza a la Universidad de Cundinamarca, a los usuarios de la Biblioteca de la Universidad; así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado una alianza, son:

Marque con una "X":

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
1. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer.	X	
2. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet.	X	
3. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previa alianza perfeccionada con la Universidad de Cundinamarca para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones.	X	
4. La inclusión en el Repositorio Institucional.	X	

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi (nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

Para el caso de las Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía, de manera complementaria, garantizo(garantizamos) en mi(nuestra) calidad de estudiante(s) y por ende autor(es) exclusivo(s), que la Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía en cuestión, es producto de mi(nuestra) plena autoría, de mi(nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi(nuestra) creación original particular y, por tanto, soy(somos) el(los) único(s) titular(es) de la misma. Además, aseguro



MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAR113
PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
	PAGINA: 5 de 7

(aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mí (nuestra) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Universidad de Cundinamarca por tales aspectos.

Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “*Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores*”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Universidad de Cundinamarca está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

NOTA: (Para Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía):

Información Confidencial:

Esta Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía, contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de la investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado. **SI** ___ **NO** X.

En caso afirmativo expresamente indicaré (indicaremos), en carta adjunta tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.



Commons: Atribución- No comercial- Compartir Igual.



j) Para el caso de los Artículos Científicos y Revistas, sus contenidos se rigen bajo la Licencia Creative Commons Atribución- No comercial- Sin derivar.



Nota:


Si el documento se basa en un trabajo que ha sido patrocinado o apoyado por una entidad, con excepción de Universidad de Cundinamarca, los autores garantizan que se ha cumplido con los derechos y obligaciones requeridos por el respectivo contrato o acuerdo.

La obra que se integrará en el Repositorio Institucional, está en el(los) siguiente(s) archivo(s).

Nombre completo del Archivo Incluida su Extensión (Ej. PerezJuan2017.pdf)	Tipo de documento (ej. Texto, imagen, video, etc.)
1. ENTRE LA RESOCIALIZACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN, REFLE-ACCIONES DE TRANSFORMACIÓN DE LA VIDA DE LOS INTERNOS EN EL EPMSCFUSAGASUGÁ. Pdf	Texto
2.	
3.	
4.	

En constancia de lo anterior, Firmo (amos) el presente documento:

APELLIDOS Y NOMBRES COMPLETOS	FIRMA (autógrafa)
Galindo Pedreros Jhon Eyder	

	MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAr113
	PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
		PAGINA: 7 de 7

21.1-2.38

Diagonal 18 No. 20-29 Fusagasugá – Cundinamarca
 Teléfono (091) 8281483 Línea Gratuita 018000976000
www.ucundinamarca.edu.co E-mail: info@ucundinamarca.edu.co
 NIT: 890.680.062-2

*Documento controlado por el Sistema de Gestión de la Calidad
 Asegúrese que corresponde a la última versión consultando el Portal Institucional*

**ENTRE LA RESOCIALIZACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN, REFLE-ACCIONES DE
TRANSFORMACIÓN DE LA VIDA DE LOS INTERNOS EN EL EPMSC-
FUSAGASUGÁ**

JHON EYDER GALINDO PEDREROS.

UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
FUSAGASUGÁ
2018

**ENTRE LA RESOCIALIZACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN, REFLE-ACCIONES DE
TRANSFORMACIÓN DE LA VIDA DE LOS INTERNOS EN EL EPMSC-
FUSAGASUGÁ**

TRABAJO COMO REQUISITO PARA OPTAR POR EL TITULO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

JHON EYDER GALINDO PEDREROS.

ASESOR: LUZ ÁNGELA ROJAS BARRAGÁN

UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
FUSAGASUGÁ
2018

*A Wilson Forero,
y a quienes han tenido que cargar
con las adversidades del mundo carcelario,
incluso hasta morir.
Q.E.P.D.*

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Fusagasugá, Enero de 2019

Contenido

Introducción	1
Capítulo 1 Nuestro Punto de Partida.....	4
Planteamiento del problema.....	4
Justificación	13
Objetivos	19
General.....	19
Específicos	19
Metodología	20
Momentos del proceso	24
El diálogo con el interno y el vínculo participativo	26
Surge una fuerza organizativa. El Diagnóstico participativo.....	28
El proceso formativo. Desequilibrio y reestructuración conceptual.....	30
¡A la acción! El comité de DDHH y la transformación de la vida de la cárcel de Fusagasugá	31
Sobre las Técnicas.....	33
Capítulo 2 La Cárcel, de la Marginación Social a la Construcción Colectiva.....	38
El Interno, Pretexto del Sistema Carcelario.....	40
La Cárcel, Lugar de Marginación Social	42
Aportes desde la sociología.	43
Aportes de la teoría Foucaultiana en la constitución de la cárcel.	46

La Cárcel en América y América Latina.	48
La Tolerancia Cero y el tema carcelario.	49
El tema carcelario en Latinoamérica.	50
La cárcel en Colombia.	52
Algunos aportes teóricos.	52
La cárcel de Fusagasugá.	55
El EPMSC y sus particularidades.	55
Alternativas al Modelo de Marginación Social	58
La educación carcelaria.	59
Paso.	60
El tratamiento penitenciario.	61
El diálogo con el interno y el vínculo participativo.	63
CAFAM en la educación carcelaria.	64
El interno ¿Cómo responde ante el modelo educativo carcelario?	68
El Diagnóstico participativo como Fuerza Dialógica-Organizativa	73
Nuestra apreciación.	73
El Diagnóstico Participativo.	75
El interno lee críticamente su realidad.	76
El interno como ser colectivo.	81
El interno autogestiona.	83
El interno busca ser reconocido en lo público.	85

Capítulo 3	El proceso de formación y participación: Desequilibrios y reestructuración de conceptos	88
	Orientación del proceso investigativo.....	90
	¿Cómo lo entiende la institución?.....	91
	Nuestro lugar en el proceso.....	93
	La objetividad y la observación participante.	94
	Nuestros paradigmas.	97
	La Investigación Acción Participativa.	98
	La Educación popular.	99
	La Educación con adultos.	100
	La IAP Y LA EP se complementan.	102
	El diplomado en Derechos Humanos y Resocialización	103
	El interno y el proceso de planeación.	104
	El diplomado los Derechos Humanos y la Resocialización.....	104
	El interno determina el proceso de planeación de las sesiones.....	107
	Del diálogo de saberes a la negociación de Saberes.	112
	La confrontación de saberes.....	113
	El interno, un interlocutor válido.	116
	Superar la noción de representatividad.	117
	Un aprendizaje, La acción como nuestro punto de referencia.	121
Capítulo 4	¡A la acción! los Derechos Humanos y la resocialización.....	123

El comité de Derechos Humanos y la construcción de una cultura de los Derechos Humanos	123
La institución y la creación del comité de DDHH.....	126
El comité de DDHH de internos se posiciona.....	128
El comité y su funcionamiento jurídico.....	129
Organización del comité.....	130
Plan de trabajo.....	132
Los DDHH y la resocialización, realidades indisociables.....	142
La resocialización un discurso inconsistente.....	142
Los efectos desocializadores de la resocialización.....	144
La resocialización como parte de las ideologías.....	145
La importancia de impulsar la participación de los internos en los procesos de resocialización	145
El sentido político de la participación del interno en la resocialización.....	146
Conclusiones.....	148
Referencias.....	155
Apéndice.....	163

Lista de Tablas

Tabla 1. Variables que inciden en el crecimiento penitenciario en América Latina entre 1992 y 1999.....	51
Tabla 2. Datos comparativos entre población privada de la libertad, infraestructura y hacinamiento entre 2002 y 2014.....	53
Tabla 3. Datos comparativos entre la población carcelaria en el establecimiento, los niveles de hacinamiento y el tipo de internos en el EPMSC-Fusagasugá entre enero y diciembre de 2016	56
<i>Tabla 4.</i> Descripción general de las fases de PASO.....	61
Tabla 5. Relación entre la competencia, las etapas y las temáticas del programa de formación para adultos de CAFAM.	66
<i>Tabla 6.</i> Descripción de los pasos para desarrollar un diagnóstico Participativo.....	76
Tabla 7. Problemas recurrentes en la lluvia de ideas sobre dificultades de la resocialización y la vida carcelaria.	77
Table 8. Planeación de las sesiones de apoyo con internos del diplomado ‘Los Derechos Humanos y la Resocialización’	109

Lista de Figuras

Figura 1. Fases del tratamiento penitenciario del sistema progresivo en Colombia. Fuente: Lineamientos para el fortalecimiento de la política penitenciaria INPEC (2014).....	62
Figura 2. Árbol de problemas situación carcelaria EPMSC – Fusagasugá año 2015. Fuente: Archivo personal talleres (2015).....	79
Figura 3. Esquema de interacción del diálogo de saberes. Fuente: Revista pedagogía y saberes, Marco Raúl Mejía (2015).....	113
Figura 4. Árbol de problemas situación carcelaria EPMSC – Fusagasugá año 2016. Fuente: Archivo personal talleres (2016).....	134
Figure 5. Árbol de objetivos comité de DDHH de internos año 2016. Fuente: Archivo personal talleres (2016)	135
Figura 6. Matriz FLOR comité de DDHH de internos año 2016. Fuente: Archivo personal talleres (2016).....	138

Lista de Apéndices

1 Apéndice A: Árboles de problemas y Árboles de objetivos - fase pre-diagnóstico participativo.	163
2 Apéndice B. Organización diplomado ‘Los Derechos Humanos y la Resocialización’	165
3 Apéndice C. Carta de petición de internos de diplomado, Alojamiento 3, al comando de vigilancia	168
4 Apéndice D. Carta de respuesta a internos del alojamiento 3, sobre la carta de petición recibida previamente.....	169
5. Apéndice E. Documento de conformación del comité de DDHH de internos de la cárcel de Fusagasugá.....	171
6 . Apéndice F. Palabras de clausura del diplomado del grupo de internos	175
7. Apéndice G. Planeación sobre plan de trabajo del comité de internos de DDHH.....	177
8. Apéndice H. Historia del comité de DDHH de internos del EPMSC-Fusagasugá.....	181

Introducción

Podría decirse que es incluso la mayor virtud que puede dirigir una investigación o un proceso pedagógico, el hecho de que exista cierto equilibrio entre el sentimiento y el pensamiento. Equilibrio producido por el contacto con la persona, a la que se ha cosificado y vuelto un objeto manipulable. Es la cercanía a su situación y a las particularidades de su contexto cotidiano las que permiten que este equilibrio sea posible. Nos acercábamos pues, al proyecto ‘sentipensante’ del maestro Fals Borda, que entre reflexión y acción nos interpelaba a combinar la razón y el amor, el cuerpo y la razón, para deshacernos de todas las (mal) formaciones y poder buscar y decir la verdad (citado en Moncayo, 2009). Esta aspiración ‘sentipensante’ daba carácter y sentido a lo que hacíamos y definía nuestro rol, no solo como investigadores o pedagogos, sino como acompañantes, compañeros y emisores de humanidad, desde un compromiso ético.

Esta vez el contexto planteaba un reto que nos exigía preparar la disposición personal ante los prejuicios y las prenociones sociales, esas que crean cierta aversión con los espacios de marginación social, y que delegan categorías muchas veces arbitrarias a quienes los ocupan. Este era el reto central de nuestra práctica pedagógica e investigativa en la cárcel EPMSC de Fusagasugá. En ese sentido, el primer capítulo tiene una función más contextual, en tanto que describe la naturaleza y los aspectos fundamentales del proceso de práctica. De esta manera, se comentará el momento de nuestra llegada a la institución y parte de nuestro posicionamiento dentro de ella. Se describe la ruta metodológica que dará desarrollo a los distintos momentos del proceso: Nuestro encuentro con la educación carcelaria, el diagnóstico participativo y las lecturas críticas de la realidad carcelaria con el interno, el proceso de formación del interno en torno a los DDHH, y la creación del comité de DDHH de internos como propuesta resocializadora.

Ir reconociendo el contexto carcelario implicaba ir reflexionando sobre nuestra práctica, sobre el papel que entraba a jugar el interno en la educación carcelaria y en la resocialización, sobre el papel específico y las funciones de la cárcel. El segundo capítulo, denominado, *La cárcel, de la marginación social a la construcción colectiva*, hace un recorrido por las funciones históricamente concebidas del sistema carcelario. Estas funciones definen a la institución, y describen el proceso de producción de la marginación social. Aquí definimos al interno que se nos presenta como marginado social. No obstante, fruto de la reflexión de la práctica investigativa y pedagógica conjunta, el interno da a escuchar su voz, lee críticamente su realidad, y dinamiza un ritmo colectivo de trabajo que le permite gestar alternativas a la educación carcelaria y el tratamiento penitenciario. El diagnóstico participativo será fundamental en esta etapa, ya que como instancia participativa y de reflexión crítica, le permitirá al interno expresar y posicionar su cultura.

El avance del proceso se daba, en gran medida, gracias al posicionamiento del interno como interlocutor válido, como sujeto de diálogo. Esto nos llevaba a ubicarnos dentro de paradigmas emancipatorios como la Investigación Acción Participativa y la Educación Popular. Fundamentalmente porque con ellos se podría romper con la relación de asimetría en la que se encontraba el interno; además, porque se gestaría otro tipo de investigación diferente a la investigación tradicional y sus intenciones de monopolizar el saber; se cuestionaría la intencionalidad de los programas e iniciativas académicas; se revaloraría el saber del interno como saber legítimo en la producción del conocimiento. Por su parte, la Educación popular posibilitaba desarrollar una práctica educativa coherente con el contexto y las necesidades de los grupos marginados. *El proceso de formación y participación: desequilibrios y reestructuración de conceptos*, es un capítulo en el que el interno se posiciona y se vuelve sujeto de diálogo, de propuesta, de acción.

El capítulo cuatro, *¡A la acción! los Derechos Humanos y la resocialización*, trata de englobar los distintos momentos en torno a, primero, un interno que se cuestiona respecto a su realidad, a la realidad de encierro, se encuentra en el diálogo con sus compañeros, se forma y fortalece el criterio propio y colectivo, luego, dispone de sus esfuerzos para organizarse y crear una mesa de concertación y de trabajo por los DDHH de los internos del establecimiento, así nace el comité de DDHH de internos del establecimiento. Pero a la par está una institución que propone un discurso resocializador inconsistente, ya que no brinda los medios ni las estrategias para que este se dé. El comité de DDHH surge como propuesta de resocialización, ya que establece una relación directa entre el discurso de la resocialización, las condiciones necesarias de los establecimientos para que esta sea posible, y la clara vulneración de los DDHH de los internos, esto último afectando todo el proceso y volviéndolo inviable. Finalmente, se cierra el documento con algunas conclusiones que intentan recoger los aprendizajes, retos y perspectivas del proceso investigativo y pedagógico.

Capítulo 1

Nuestro Punto de Partida

Planteamiento del problema

La función institucional del sistema carcelario, del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC), concretamente, es la resocialización de los infractores de la ley penal. Este proceso de resocialización plantea ámbitos para el tratamiento de la población privada de la libertad a fin de rehabilitar al infractor de la ley, y reinsertarlo a la vida en sociedad; en ello es clara la normatividad carcelaria al mencionar que ‘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’ (ley 65 de 1993: art. 10). Evidentemente, es una responsabilidad que no implica al privado de la libertad solamente, sino que involucra a varios actores que cumplen una tarea dentro del proceso resocializador.

Uno de esos actores son los grupos que acompañan espiritualmente a los internos. Fue el grupo de la pastoral penitenciaria¹ el que nos permitió pasar la barrera de las prevenciones, de los temores, de los prejuicios, incluso de la curiosidad misma, y en el año 2013 iniciamos el acompañamiento en la cárcel². Sin tener alguna pretensión o interés inicial, incluso sin ser conscientes de ello, este era el punto de partida de esta investigación. Entrábamos a apoyar los procesos y actividades en torno a la resocialización, sumado a esto, diversidad de factores y

¹ La Pastoral Penitenciaria Católica es una organización de la iglesia católica, su función es el acompañamiento espiritual y religioso de los internos; todo esto aborda lo relacionado con la enseñanza de la catequesis, la evangelización y apoyo social.

² Este acompañamiento consistía en apoyar musicalmente las actividades y ritos de la pastoral penitenciaria cada semana. También orientábamos unas clases de guitarra a los internos.

procesos fueron ajustando la intención y el sentido con que hacíamos el acompañamiento a la comunidad carcelaria.

El diálogo con el privado de la libertad –en adelante interno-, nos acercaba a la cotidianidad carcelario, y del mismo modo a los procesos de resocialización; nos llevaba a reconocer las particularidades del contexto, la situación del interno, entre otros aspectos en los que podíamos notar poco a poco el éxito y los alcances de la resocialización. Sabíamos que el interno era el pretexto del modelo carcelario y de sus fines reeducativos, su punto de referencia. Era quien indicaba los logros, alcances y limitaciones del modelo carcelario mismo.

En esa medida identificábamos también los inconvenientes propios del sistema carcelario colombiano: un buen porcentaje de internos que reinciden luego de haber estado privados de la libertad y nuevamente llegan a la cárcel; la hostilidad del medio carcelario que sumerge a los internos en profundas crisis que les impiden asumir la resocialización como un proceso de reconstrucción de su tejido social y humano; la dureza de un contexto de marginación social sumergido en el egoísmo, la inseguridad, la desconfianza y la violencia física y moral entre internos; la falta de una concepción pedagógica, coherente y pertinente en el tratamiento penitenciario del interno, en su dimensión subjetiva, intersubjetiva y social; el marcado rechazo de la sociedad para con los privados de la libertad; entre otras características que ponen en entredicho el proceso de resocialización, y en últimas la función social del sistema carcelario.

Inconsistencias de este tipo fueron tomando mayor sentido, y en varias ocasiones compaginaban con situaciones y características propias de la cotidianidad del establecimiento carcelario de Fusagasugá. La experiencia de encierro del interno, la mayoría de las veces dolorosa, iba formando cierta sensibilidad en nuestro acompañamiento. Crece el deseo de involucrarnos y de generar algún aporte significativo para los internos, al igual que crece la confianza con el área

administrativa del establecimiento. Desde este momento (primer semestre del año 2014) el acompañamiento va a tomar el sentido académico, va a ser ahora espacio para la reflexión pedagógica y profesional. Como Universidad de Cundinamarca, específicamente como licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales (LEBECS), iniciaríamos un proceso de práctica educativa comunitaria.

De esta manera se creaba un nuevo vínculo con la cárcel, ahora desde la academia cambiaba la perspectiva en el acompañamiento. Si bien antes se tenían en cuenta los aspectos propios de la realidad del interno, ahora serían claves para orientar un proceso educativo e investigativo. Sabíamos que, institucionalmente, se tenía clara la intención resocializadora del modelo carcelario, no obstante, el interno mismo y las condiciones del contexto, indicaban y señalaban las inconsistencias en los medios y procedimientos de los cuales disponía la institución para alcanzar la resocialización.

Comienza la experiencia de trabajo con el interno en un espacio de educación no formal³ denominado '*preparación y validación*'. Este curso es de nivelación académica⁴ de los internos en el momento que ingresan al centro carcelario; también se denomina curso F.I.T. (formación integral y tratamiento). Luego de esta nivelación el interno es clasificado en los CLEI⁵, donde

³ Entiéndase por Educación no Formal 'la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados (...)' (ley 115, 1994).

⁴ Para el INPEC, la nivelación académica está 'Orientada al aprendizaje y el refuerzo de conocimientos básicos de orden académico, que permitan al interno relaciones sociales más adecuadas. Su objetivo general es mejorar capacidades como la expresión oral y escrita, la comprensión de lectura y la realización de actividades que refuercen valores como la democracia y la urbanidad...' (Ministerio de interior y de justicia, 2004; p. 88)

⁵ CLEI –Ciclo Lectivos Integrados-. Niveles progresivos de la educación formal que hacen parte del Tratamiento Penitenciario, y que busca que los internos finalicen sus estudios de educación básica primaria, básica secundaria y media vocacional. Los CLEI son desarrollados por el colegio Instituto Técnico Industrial, ya que para el momento hay un convenio inter-institucional entre INPEC y el colegio Técnico. Es importante mencionar también que la

retoma su proceso en los ciclos de la Educación Formal⁶. En ese mismo sentido, para el segundo semestre del año 2014 nos corresponde desarrollar, junto con el curso de '*preparación y validación*', otro programa de nivelación académica denominado '*Fomento de lectura*'.

Asumimos las metodologías y material de trabajo que nos proporcionaba el INPEC; trabajaríamos con unas cartillas de CAFAM destinadas a procesos de validación de adultos. Si bien era un material de trabajo para adultos, sugerido por la secretaria de educación, el empezar a desarrollarlo en el contexto carcelario hace que cuestionemos su idoneidad. Nos vamos encontrando con un material de trabajo que no parte de la realidad del interno, que no tiene en cuenta el grupo social en el que estábamos. Por eso nuestra intención en ese momento fue, *Construir una propuesta curricular, acorde a la realidad carcelaria, para el curso 'preparación y validación' que actualmente se desarrolla en el centro penitenciario y carcelario de Fusagasugá*⁷.

Evaluábamos la pertinencia de estas herramientas pedagógicas a partir de la experiencia de encierro del interno. Veíamos que la naturaleza correctiva y sancionatoria del modelo carcelario, se anteponía al ideal reflexivo, reeducativo y humano pensado con el tratamiento penitenciario, con el que se busca la resocialización. El asunto central era la manera en que el interno asumía su reinserción social, la actitud y disposición que mostraba ante el proceso resocializador, más en un medio hostil que le desestructura su realidad. Si bien, la mayoría de internos son conscientes de la

asistencia a estos espacios educativos para los internos es obligatoria, pero traduce tiempo de redención en sus condenas, o como comúnmente se conoce horas de descuento del periodo en la cárcel.

⁶ Entiéndase por Educación formal, 'aquella que se imparte en establecimientos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos' (ley 115, 1994).

⁷ Objetivo tomado del primer proyecto de práctica educativa que realizábamos en el Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario (EPMSC) de Fusagasugá, en el primer semestre del año 2014.

necesidad de replantear sus opciones de vida y de buscar cambios que le permitan volver a la vida en sociedad, esa necesidad de integración social no dejaba de darse de forma precarizada; es decir, no era resultado de un proceso pedagógico integral y humano, sino que más bien era dado por el temor a las adversidades y dificultades que implica el ámbito carcelario.

El material pedagógico de CAFAM no era acorde al contexto carcelario, por esto mismo no contemplaba que era difícil ‘cumplir fines preventivos y resocializadores, Cuando en la cárcel solo encuentran los presos miseria, humillación, maltrato y olvido, resulta falaz hablar de su reeducación.’ (Consejería presidencial para Antioquia, 1996; p. 26). De esta manera es que aumenta nuestra preocupación por aportar algo útil al proceso resocializador del interno.

Sabiendo que es el interno quien conoce y busca a diario argumentos para sobrellevar su pena, él mismo determinaría el rumbo que iba tomando la investigación. El interno busca reunirse, compartir, jugar algún deporte, involucrarse en algún curso, leer algún libro, incluso valerse de alguna adicción o alguna actividad de pretexto con la que, por voluntad propia, le permita llevar el ritmo del aislamiento. Justamente llama la atención un interno que, pensando en dejar alguna enseñanza de la vida en prisión para quienes están afuera, escribe su historia de vida en el periodo de encierro; sin embargo, cuenta con frustración ‘No Jhon, esta madrugada hubo rascada, llegó la policía y sacó mis cosas, encontró mis escritos y me dijeron que tenía prohibido escribir cosas sobre la cárcel, destruyeron mis escritos, se los llevaron’ (Galindo, diario de campo, s.f.).

Trataríamos entonces de rescatar estas expresiones de los internos, de manera que pudieran, por ejemplo, recrear su realidad a partir de las historias de vida. Nos ocuparíamos de la importancia de lo oral y la oralidad, como medio para visibilizar la condición del interno. Nuestro objetivo para el segundo semestre del año 2014 era, *Crear un espacio donde se reivindique la historia de vida del interno como estrategia para fortalecer los procesos de resocialización en la cárcel de*

*Fusagasugá*⁸. Era una especie de descripción social, o cierta etnografía con la que aspirábamos a una descripción holística de otra cultura, el poder retratar otras formas de vida. Esto implicaba un profundo sentido interpretativo. Aún y cuando nos cuestionábamos por la realidad del interno, desembocamos en la norma clásica de la investigación (Rosaldo, 2000, p. 53), o en el rasgo común de las investigaciones en ámbitos carcelarios, la interpretación de lo punitivo desde lo normal y lo anormal, y todas sus implicaciones Foucaultianas.

Claro, con la formulación de este enfoque investigativo nos encontrábamos ante riesgos tales como el exotizar la cotidianidad del interno, desembocar en una especie de texto periodístico que llamara la atención y despertara el morbo social y los sensacionalismos; o correríamos el riesgo de recrudecer de los prejuicios de una sociedad que no se detiene en señalar y evaluar al interno por su delito, antes de analizar la función que cumple la pena, el delito y la naturaleza y peso de la marginación social; en especial se corría el riesgo de alimentar ciertos imaginarios del interno, sin que el interno mismo saliera beneficiado en su situación de marginado social.

Esta perspectiva investigativa no generaría un aporte significativo para el proceso resocializador del interno. Era necesario avanzar a nuevas dimensiones, si bien sabíamos algunos aspectos de la realidad del interno y de algunos procedimientos propios del sistema carcelario, faltaba un elemento que poco a poco se iría aclarando.

La palabra del interno, el constante análisis de su realidad, el cuestionar nuestro sistema reeducativo, la necesidad de cambio, nos sitúa en cierta dialéctica Freiriana que se desarrolla entre el hacer y el saber, entre el lenguaje y la acción, la palabra y el trabajo, porque no puede haber

⁸ Objetivo tomado del anteproyecto de grado diseñado en el segundo semestre del año 2014.

pronunciación del mundo sin la acción transformadora consciente sobre éste (citado en Kronbauer, 2015, p. 31). Debíamos ubicarnos en un enfoque socio-crítico que nos permitiera, ya no solamente interpretar el mundo del interno, sino transformarlo de manera crítica. Debíamos trascender la palabra, el saber y el lenguaje, y buscar la acción transformadora que nos permitiera construir nuevas realidades.

El interno siente que es su oportunidad para transformar su situación de vida, y dinamiza el espacio educativo que encontraba una nueva orientación pedagógica. Muestra de esto es el objetivo del proyecto de práctica educativa del primer semestre del año 2015: *Generar un proceso participativo e investigativo con los internos de los cursos 'Preparación y validación' y 'Fomento de lectura', mediante el desarrollo de un diagnóstico participativo, que permita interpretar y transformar la realidad carcelaria.* Diagnosticar la realidad, conocerla e interpretarla de manera crítica para luego, conociéndola, transformarla.

Podríamos sintetizar este giro epistemológico, que va desde encontrarnos con un interno inactivo y escéptico, que si bien participa de los escenarios educativos pensados por el tratamiento penitenciario, lo hace con un 'sentido pragmático como única forma de hacer un poco más corta su reclusión' (Torres y Arias, 2011, p. 34); un interno que se sumerge en profundas crisis – afectivas, familiares, psicológicas ,entre otras- que le impiden proyectarse en un escenario pos-penitenciario, y que hacen que tome una actitud indiferente ante su situación; podríamos mencionar incluso, al interno que encuentra en el ámbito carcelario condiciones de vida mínimas para subsistir, condiciones con las que no contaba en su contexto social de libertad; un interno que piensa en la manera de volver a delinquir, y lo hace; Un interno sumergido en la cultura del silencio, diría Freire (Citado en Osowski, 2015), producida por

la imposibilidad de que los hombres y mujeres digan su palabra, de que se manifiesten como sujetos de praxis y ciudadanos políticos, sin condiciones de interferir en la realidad que los cerca (...) produciendo sujetos que se encuentran silenciados, impedidos de expresar sus pensamientos y de afirmar sus verdades, en fin, negados de su derecho de actuar y de ser auténticos. (p.129)

Un proceso de resocialización que no tiene en cuenta la integralidad del interno; es más bien un proceso que deja ver grandes distancias entre los procedimientos utilizados para resocializar, y las múltiples dimensiones y necesidades del interno; entre la política carcelaria y el tratamiento penitenciario, y los pensamientos, acciones y cotidianidad del privado de la libertad. En esa medida, no se brinda un marco de opciones y de oportunidades al interno para proyectarse y transformar su realidad dentro de la cárcel o fuera de ella, en el escenario pos-penitenciario, y si lo hace es de una manera prematura.

Sin embargo, vemos cómo esta cultura del silencio tiende a ser superada por el esfuerzo y la acción colectiva del interno que acrecienta el mundo que él ha hecho pero que no lo hizo, un mundo que es resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador. (Freire, 1969, citado en Brandao, 2015). Esta acción colectiva, discernida a través del diálogo, la lectura crítica de la realidad carcelaria y el anhelo de transformación de dicha realidad, desemboca con el deseo de asumir su proceso resocializador. Es así como desembocamos en un proceso de formación de Derechos Humanos, en el replanteamiento de la investigación, ya que se concluye que solo se puede pensar en resocialización cuando exista un modelo carcelario humano, digno y de respeto al interno, coherente con su situación y necesidades.

En conclusión, se considera necesario *Impulsar la participación de los internos como personas activas en los procesos de resocialización*. Si bien nos encontramos con un modelo carcelario rígido y estructurado, sobre el cual resulta poco probable generar cambios directamente por la vía institucional, se cree que los internos, como razón esencial del modelo carcelario, deben dinamizar

desde una participación activa, su proceso de resocialización. Deben generar colectividad, diálogo, encuentro con el otro, y desde el trabajo articulado entre internos, generar acciones que permitan superar las dificultades en torno a la resocialización, aún en el ámbito institucional.

Deben transformar la resocialización en un proceso cercano, coherente y provechoso para la transformación de sus realidades, esas que les correspondió vivir antes y después de la privación de su libertad. Es la opción para que el interno mejore los procesos de resocialización, pero ya no desde la dependencia extrema de que las políticas institucionales del INPEC, y el tratamiento penitenciario, les hagan nuevas personas, sino en el sentido de que ellos mismos asuman la responsabilidad de su resocialización, buscando así mejores niveles de vida en lo personal y en lo social.

El presente texto da cuenta de la construcción de este tipo de reflexiones críticas, en torno al lugar que ocupa el interno como sujeto activo en el proceso de resocialización. Recoge la experiencia de trabajo en la que él mismo se formaba, participaba y leía la realidad carcelaria y la resocialización, y que ‘una vez dialogada, reflexionada y críticamente repensada y pasada de la “conciencia ingenua” a la “conciencia crítica”, debería ser social y políticamente transformada (Brandao, 2015, p. 129). También da cuenta de la promoción de acciones, y la búsqueda constante de medios y de escenarios, para transformar dicha realidad.

Nos encontraremos con internos decididos por el diálogo, por la participación, por el deseo de construir un sistema carcelario, y una resocialización, más humana y consecuente con su proceso de vida, con sus necesidades y potencialidades. Todo ello lleva progresivamente a que adoptemos paradigmas de la reflexión pedagógica como Educación popular (EP), y paradigmas investigativos como la Investigación Acción Participativa (IAP), paradigmas que contribuían a que el Interno

convirtiera todos los problemas planteados hasta aquí, en oportunidades y posibilidades para resignificar la estancia en prisión, y volverla un periodo de proyecciones y de expectativas de vida.

Justificación

Podríamos pensar que un proceso investigativo que busca la transformación social, o que lleva implícita una intención de cambio en la dinámica de algún grupo social, se explica por sí solo. Solo bastaría con echar un vistazo a la situación inicial del grupo social, y a la situación nueva, o que se generó luego de la investigación, lo que permitiría identificar los cambios ocurridos en el grupo; sin embargo, no podemos limitarnos solamente ante un indicativo de carácter empírico como este cuando entran en juego diversas variables y actores, que se vuelven interdependientes, y que enriquecen un proceso investigativo. En esa medida, se abordarán algunas variables y actores para precisar la pertinencia de esta investigación, y para tratar de darle sentido investigativo a las intenciones de cambio social que fueron el motor de este proceso.

Uno de esos factores determinantes fue el giro epistémico dado a la investigación. El reconocimiento del paradigma socio-crítico como eje transversal en la construcción, reflexión y definición del rumbo que tomarían los esfuerzos investigativos, nos llevaría a optar por la Investigación Acción Participativa (IAP), que por su carácter transformador y dialógico, nos permitiría plantear escenarios de cambio social.

En 1944, el mundo académico/investigativo y de las Ciencias Sociales ve surgir a la Investigación-Acción que cuestionaría seriamente la concepción de la cientificidad social vigente. De la mano de Kurt Lewin, nace esta propuesta para la investigación social, que pone en entredicho el desarrollo positivista y experimental al que estaba ligada la ciencia social. De esta manera, la Investigación-Acción (IA) nace como ‘(...) una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondieran a los principales

problemas sociales de entonces' (Salazar, 2010, p. 15). La IA surge como respuesta al momento histórico de discriminación racial intensa en que se encontraba el mundo en plena mitad de siglo - no es gratuito que Lewin, emprenda proyectos de cambio social y de las relaciones interpersonales, con comunidades judías y no judías-. La crítica al modelo científicista vigente señalaba que, 'La investigación que no produce sino libros no es suficiente' (Lewin, 1946, p. 16).

Lewin nos plantea una investigación social definida por la triangulación entre Investigación, Acción y Adiestramiento. Una especie de ingeniería social, en donde el investigador identifica un problema social y tiende a generar un cambio del mismo, a partir de la participación y del adiestramiento de algunos representantes de los grupos sociales implicados en la investigación. Hay que decir que en este esquema los sujetos del grupo social implicado en la investigación, deben ejercer un papel determinante y trascendental en la misma. Este modelo investigativo se cuenta entre los primeros intentos de articulación de las distintas Ciencias Sociales, en pro de una mejor interpretación de la realidad social a investigar.

Naturalmente la IA, aplicada inicialmente en Estados Unidos y Europa, se convertía en un antecedente clave para las realidades de los países del tercer mundo; países en su mayoría del hemisferio sur del planeta, y que de una u otra manera, padecían en pleno siglo XX las inclemencias del colonialismo, de un sistema capitalista pensado por potencias económicas que ejercían su hegemonía socio-económica sobre dichas naciones. Semejante situación de precariedad en el ordenamiento del mundo, y en las condiciones de subsistencia de estas naciones, lleva a científicos sociales como Orlando Fals Borda, a cuestionar seriamente las condiciones de desigualdad en las que permanecen estos pueblos, y la orientación e intencionalidad de la investigación científica y social de la que presumía la academia.

El debate se retomaría, y giraría en torno al papel de la ciencia y la naturaleza del conocimiento social, su acción y aplicabilidad; concretamente, ‘¿Cuál es el tipo de conocimiento que queremos y necesitamos? ¿Para quiénes es el conocimiento científico y a quienes va a beneficiar?’ (Fals Borda, 1980, p. 64). Es así como Fals Borda logra retomar las iniciativas de movimientos sociales, colectivos populares, sectores marginales, movimientos agrarios y de obreros, entre otros grupos que requerían un cambio en sus condiciones de vida con urgencia, y las presenta como el compromiso al cual debe responder la universidad, y su tarea de generar conocimiento científico.

Es en este marco, en el que Fals Borda promueve la Investigación Acción Participativa -IAP-. Desde el principio, la IAP se posiciona ‘(...) no solamente como un método de investigación, no solamente como una forma de llegar a los grupos de base, ni tampoco solamente una forma de acción política, es una combinación de esas tres formas de procedimiento.’ (Fals Borda, 1986, p.206)

La IAP surge como una alternativa de transformación de estas realidades disímiles, sumidas en niveles paupérrimos de vida, a las que estaban sometidos los grupos sociales de los países latinoamericanos. Muestra de esto es que el mismo Fals Borda, en las décadas de los 60 y los 70, comienza la tarea de reivindicar a estos sectores desfavorecidos, no solamente en Colombia sino que emprende la IAP como un proyecto para la emancipación en Nicaragua y México, estableciendo diálogo con académicos en el Brasil, Perú, Uruguay, Centroamérica; también en lugares como la India, Sri Lanka, Uganda, incluso en países occidentales como Finlandia, Francia, Holanda, entre muchos otros que tomarían la IAP como una opción coherente de investigación social para sus diversos contextos locales, posicionándola y dándole reconocimiento, lo que implicó para Fals Borda varias menciones internacionales.

La IAP se convierte entonces, en un punto de quiebre y de desestabilización del desarrollo científico social, y se posiciona también como ‘un método científico de trabajo productivo (no solo de investigación) que implica organizar e impulsar movimientos sociales de base como frentes amplios de clases populares y grupos diversos comprometidos en alcanzar metas de cambio estructural’ (Fals Borda 1986, p. 72). En la actualidad, el marco analítico de la IAP ha sido retroalimentado por diversidad de autores que nos permiten verla aplicada en diversidad de contextos y realidades de desigualdad ya no solo social.

Estos antecedentes convierten la IAP en punto de referencia para el cambio social en grupos de base, o grupos en condición de marginación social, implicados en una relación de desigualdad social y estructural. Es por esto que se volvía punto de referencia, y medio para gestar cambios en la situación de marginación social en la que se encontraban los internos de la cárcel de Fusagasugá. La IAP permitiría, transformar la condición a la que ha sido llevado el interno en el sistema carcelario actual, y construir propuestas concretas de cambio con el interno, en las que se reivindicara como un sujeto activo y dinámico en los procesos de resocialización.

Era necesario entonces, vincular a los internos en un proceso Participativo y de diálogo en torno a la resocialización; luego, con el interno, Investigar o hacer lectura crítica de la resocialización y de la realidad carcelaria en su complejidad; y finalmente, plantear Acciones concretas de cambio, que transformaran el lugar de los internos en la resocialización, para que luego ellos transformaran la resocialización misma. Todo esto nos llevó a ubicarnos en un paradigma científico y de cambio social en grupos marginados, como la IAP.

Claro, el deber como investigadores, y como universidad pública, siempre fue el de generar aportes a la resocialización en el contexto de la cárcel de Fusagasugá. Fue el principal objetivo. Lo normativo, incluso, es claro en ello: ‘Las instituciones de educación superior de carácter oficial

prestarán un apoyo especial y celebrarán convenios con las penitenciarías' (Ley 65, 1993). Más aún, el mismo sistema educativo aclara que no se trata de celebrar convenios solamente, sino que 'la educación para la rehabilitación social (...) requiere métodos didácticos, contenidos y procesos pedagógicos acordes con la situación de los educandos' (ley 115, 1994). Esto a la luz de la relevancia de la educación, que se ve como elemento integrante de la política criminal y punitiva del estado en la resocialización. Sobre la idea de potenciar la resocialización se justifica esta propuesta investigativa.

Sumado a estos argumentos, que se resumen en la necesidad de generar aportes al proceso de resocialización de los internos, era inevitable que el marco investigativo que teníamos como referencia, no nos llevara a replantear el ámbito de nuestra formación profesional, la idea de educación, la idea de Ciencias Sociales, de universidad pública que construíamos, la idea de ciencia que estábamos desarrollando, la intención y compromiso de esa ciencia y de esa investigación, y la idea de ser educadores que progresivamente se iba tornando diversa, compleja y novedosa. ¿Qué implicaba realmente el ejercicio educativo con adultos en un centro carcelario? ¿Hacia dónde debe estar dirigido el sentido de los proyectos e iniciativas científicas, investigativas y académicas de la universidad pública, sino hacia los intereses y necesidades de los grupos sociales? ¿Tienen sentido estos esfuerzos de la academia cuando no contemplan a los grupos sociales y a las comunidades como su punto de referencia y de partida? ¿Hacia quién están, entonces, dirigidos los esfuerzos de la academia hoy?

En tanto avanzaba la investigación, se pronunciaba el compromiso con los internos, la necesidad de trabajar por transformar la realidad de marginación en la que están sumidos; la necesidad de generar aportes para transformar la resocialización; el deseo de que 'el castigo debe estar pensado y programado como un proceso profundamente humano, democrático y digno, nunca

represivo, autoritario e indigno como se presenta en las cárceles colombianas.’ (Álvarez, 1996; p. 26). Se disponían los esfuerzos del proyecto en torno a estas necesidades concretas. Era la opción para trabajar por una academia coherente en su función social. Por unas ciencias sociales que trascendieran su carácter teórico y estático, y se pensarán desde la realidad tangible y concreta de los grupos sociales marginados. Y claro, la opción para hacer un llamado al quehacer y al compromiso del educador, en escenarios populares, de marginación social, de educación con adultos.

Más que un aporte investigativo de carácter teórico y académico, proponemos un escenario en el que se plasme el compromiso social de la academia, el conocimiento, la investigación y la ciencia. Es un ‘*ponerse de parte*’ de manera crítica, como lo mencionara Dussel (1998):

«ponerse de parte» efectiva y *prácticamente* «junto» a la víctima, y no sólo en posición observacional participativa, sino como el co-militante que entra en el horizonte práctico de la víctima al que se decide a servir por medio de un programa de investigación científico-crítico.

Un ponerse de parte del interno, no de manera pasiva, sino asumiendo el deseo de transformación del interno como propio. En consecuencia, de esta manera se enriquecerá las dimensiones de la educación en el contexto de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca, se reivindicará el valor de la Educación popular como paradigma educativo para la emancipación, coherente con la educación con adultos, y se remarcará la necesidad y vigencia de la IAP como un escenario científico y de acción social que se renueva, y que no deja de cuestionar nuestro lugar como científicos sociales y educadores, en la construcción de sociedades más justas y menos desiguales.

Objetivos

General

Impulsar la participación de los internos como personas activas en los procesos de resocialización en la cárcel de Fusagasugá

Específicos

Promover espacios de formación y participación, que lleven a los internos a leer críticamente su realidad carcelaria y el modelo de resocialización vigente, y a proponer acciones en pro de su transformación.

Formalizar un espacio permanente de diálogo y de organización colectiva de los internos, de manera tal que estos puedan intervenir en las prácticas cotidianas de la cárcel y las decisiones institucionales en torno al tema de la resocialización.

Plantear una reflexión crítica sobre la resocialización a partir del proceso investigativo de reflexión, participación y acción desarrollado con los internos de la cárcel de Fusagasugá.

Metodología

Un aspecto relevante en la definición del rumbo y avance progresivo de esta investigación, y que ya se ha ido comentando, ha sido la pertinencia de la IAP como nuestro paradigma -Herrera (2018) la definirá como neo-paradigma-. Más teniendo en cuenta que esta es una investigación social, de carácter socio-crítico, en donde se busca la transformación de las realidades sociales, a partir de la vinculación de los sujetos investigados que, ‘(...) en este caso, participan como investigadores en todas las fases del proceso’ (Martínez, 2008, p. 146), de la investigación.

Es decir, se busca ‘otro sistema de interpretación del sujeto y el objeto que proviene de advertir que se trata de personas pensantes y actuantes autónomas. La relación debe plantearse entre sujeto y sujeto’ (Fals Borda, 1986, p. 208) justo aquí se sitúa intencionalmente la presente investigación de la realidad de la cárcel de Fusagasugá. En el marco de un grupo de personas aisladas, y en condición de marginación social -me refiero a los internos-, que se asumen como sujetos pensantes, autónomos y actuantes. Esta investigación persigue entonces, la vinculación y humanización del interno, antes que su exclusión y cosificación -lo que resulta siendo hoy una constante-.

En este sentido, es que se piensa *impulsar la participación de los internos como personas activas en los procesos de resocialización en la cárcel de Fusagasugá*; partiendo de que los internos, en su condición de excluidos, han cedido su ‘participación en la creación de su propio mundo como sujetos que sienten, piensan y actúan.’ (Park, 1989, p. 120). Inicialmente, la normatividad carcelaria establece una serie de derechos del interno que son intocables, otros que son suspendidos, y otros que son restringidos o limitados (sentencia 815/13), indudablemente estas dos últimas categorías plantean un escenario de restricciones y de suspensiones, en las que el interno asume que ha perdido la capacidad de participar en la creación de su propio mundo como sujeto activo que piensa, siente y actúa de manera autónoma. En este caso la política penitenciaria,

y las situaciones reales de los centros carcelarios, hacen del interno un ser hermético, resignado e indiferente.

Esto nos lleva a hacer la apuesta por la IAP, pues nos involucra en un ‘proceso vivencial, en busca de “poder” (...) que incluye Simultáneamente educación de adultos, investigación científica y acción política, en el cual se consideran el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica como fuentes de conocimiento’ (Fals Borda, 1986, p. 14). Esa búsqueda de “poder” implica ‘obtener un poder político con el fin de llevar a cabo el cambio social necesario’ (Park, 1989, p. 122), pero solo se obtiene a través del análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica como fuentes de conocimiento. Ese “poder”, vemos que no es un don especial del investigador. El investigador, en la IAP, se debe a la participación, dado que en ella ‘(...) las gentes mismas investigan la realidad con el fin de poder transformarla como sus activos participantes.’ (Park, 1989, p. 120), son ellos quienes la conocen y quienes deben indagar sobre las dimensiones de la exclusión, en esto contribuye el investigador, en esa experiencia vivencial.

La IAP constituye una alternativa, para replantear la relación de desigualdad y marginación en la que se encuentran los internos en el contexto de la cárcel de Fusagasugá. Necesariamente, tal como se mencionara arriba, la institucionalidad y normatividad que rige al sistema carcelario contribuye a que el interno se margine; Ahora bien, el tema de la disciplina carcelaria es determinante, y dificulta que los internos se empoderen⁹ y trabajen en pro de la superación de su

⁹ Entiéndase este empoderamiento como la toma de conciencia crítica, y el enriquecimiento de la subjetividad individual y colectiva de los internos en todas sus dimensiones; de manera tal que sean ellos mismos los que puedan plantear acciones en pro de su resocialización y de la construcción de unas condiciones de vida en un amplio sentido democrático (el concepto se profundiza en los capítulos siguientes).

condición de marginados; Para esto, se establecen unos momentos metodológicos en este proceso investigativo que intentan mediar con estas dificultades.

Dado el carácter interdisciplinario y dialógico que propone la IAP desde las ciencias sociales, y convencidos de que la educación debe ser un vehículo para el cambio social, la presente investigación encarna el deseo de emancipación del maestro como científico social, pues ‘tenemos la responsabilidad de ayudar a promover sistemas educativos para la liberación del ser humano y no para su domesticación y subordinación’ (Stavenhagen, 1971, p. 48); de esta manera, se retoman algunos elementos fundamentales de la educación popular, que en esta misma línea propone, ‘una manera intencionada de hacer educación desde los intereses de los sectores populares y una forma de contribuir a los procesos de transformación social.’ (Mariño & Cendales, 2004, p.10). Claro, se retoma la educación popular como una forma de educación no formal, entendida esta como el proceso de ‘enseñanza y aprendizaje que se realiza al margen del sistema educativo formal’ (Mariño & Cendales, 2004, p. 9).

En esa medida la educación popular se inscribe en un horizonte ‘ético/político’, como mencionara Mariño y Cendales (2004), encaminado a la inclusión y al empoderamiento de los internos, con los cuales y por los cuales se dinamiza este escenario participativo e investigativo. La educación popular se nos vuelve un elemento clave desde la IAP, esta nos permitirá crecer en conciencia crítica, indagar sobre las causas de la exclusión social, y nos llevará a ver la educación como vehículo de transformación social.

Cabe aclarar, que el centro de análisis del presente proyecto investigativo no será la educación en sí misma, es decir, el proceso pedagógico del enseñar y del aprender, esto sería tocar otras grandes vertientes de investigación, ligadas a la educación, que también se retroalimentan de la IAP. Tal es el caso de la investigación educativa propuesta por Stephen Kemmis (1990), la cual

busca mejorar los procesos educativos a partir de 'informar y guiar las prácticas de los educadores indicando las acciones que son necesarias para solventar sus problemas y eliminar sus dificultades' (p. 161). Esto se enmarca en un proceso de diálogo en donde se permite la participación de todos los actores que componen el proceso educativo, empero, es el docente el que conduce el proceso por medio de la comprensión y la interpretación. El docente identifica las dificultades del proceso educativo y sugiere como superarlas. Aún y cuando aparece el diálogo como elemento clave en el ejercicio educativo, veamos como en este modelo existe una fuerte inclinación, de las responsabilidades de la investigación, hacia el maestro.

Vale la pena aclarar que no hablamos tampoco de una Investigación-acción del profesor. En ella el maestro debe tener unas capacidades especiales para lograr la participación de los actores en el proceso educativo, pero sobremanera debe tener la capacidad de descubrir los niveles de significación presentes en la práctica educativa, se trata de una 'información que los maestros necesitan conocer para establecer las condiciones de su trabajo y para comprender el cumplimiento de sus deberes' (Woods, 1998, p. 21). La investigación depende en gran medida del maestro y de la lectura que él tenga del espacio de su práctica educativa.

En la presente investigación se reitera, que si bien la investigación educativa y la investigación acción del profesor, comparten algunos elementos de la IAP, y de una u otra manera hacen de la educación un ejercicio fundamentado en el diálogo, la reflexión, la retroalimentación constante, entre otros aspectos, mantienen en el centro de la investigación el ejercicio educativo -de la enseñanza y el aprendizaje-, y además retoman la responsabilidad que asume el maestro en los procesos educativos, haciendo que se convierta en un actor indispensable para el desarrollo de dicho procesos.

Por ello se cree que, pensando en dar un desarrollo coherente a la investigación propuesta en la cárcel de Fusagasugá, y basándonos en la intencionalidad de la misma, se opta por la Investigación Acción Participativa, dado que esta nos permite poner como nuestro fin último la transformación de los niveles de vida de los internos y la disminución de los niveles de marginación y exclusión a los que están ligados, y su vinculación en un proceso participativo de empoderamiento en el que la figura del maestro, o investigador, tienda a ser reemplazado por la de una democracia participante, ya planteada por Fals Borda (1989), más cercana a una democracia directa o autogestionaria. En cierta manera se pretende ‘descartar la arrogancia del letrado (...) aprender a escuchar discursos concebidos en otras sintaxis culturales, y asumir la humildad de quien realmente desea aportar al cambio social necesario’ (Fals Borda, 1980, p. 73).

Momentos del proceso

Luego de haber dejado claros algunos conceptos fundamentales para el buen rumbo metodológico de la presente investigación, es claro enunciar los momentos con los cuales se busca llevar a buen término la misma. Claro, es necesario decir antes que siendo esta una investigación planteada desde la IAP, estos momentos están sujetos a la constante reflexión-acción, en donde el proceso, y el conocimiento que va generando el mismo, avanzan ‘como una espiral en que se procede de lo más sencillo a lo más complejo, de lo conocido a lo desconocido, todo en contacto permanente con las bases’ (Fals Borda, 1980, p. 72), en este caso las bases se ven representadas en los internos de la cárcel de Fusagasugá. De esta manera, la reflexión con los internos va alcanzando nuevos niveles y, por supuesto dando madurez a la investigación y a las acciones que vayan surgiendo de esta.

Esto implica aclarar que no es pertinente establecer plazos, o tiempos fijos, que condicionen el desarrollo del proceso investigativo; por el contrario, el proceso se construye de acuerdo a las

condiciones y ritmos de la comunidad de internos, que organiza los momentos, acciones y desarrollo de la investigación, de acuerdo a sus problemáticas y necesidades, de acuerdo a la realidad carcelaria. Lo que sí se puede decir es que esta investigación no ‘trata aquí de un azar ciego y mecánico sujeto a reglas matemáticas en un universo homogéneo, como se aplica en las ciencias exactas; sino de un elemento aleatorio humano’ (Fals Borda, 1979, p. 217), propio de un enfoque cualitativo.

Desde esta perspectiva, lo humano está sujeto, como diría Fals Borda (1979), a tendencias anteriores o limitado a cierta viabilidad dentro de opciones de acción. No estamos descartando la utilización, en ciertos momentos de la investigación, de variables o técnicas de carácter cuantitativa, por el contrario, pueden sernos muy útiles; se dice, más bien, que nuestro punto de partida para la comprensión de lo humano, se da en las situaciones y acciones reales que se presentan en el contexto de la cárcel de Fusagasugá, con sus particularidades, esas que las hacen tomar sentido en un momento y lugar, gracias a unas causas y determinaciones múltiples. Evidentemente, estos aspectos exceden el marco de lo cuantificable. La realidad carcelaria se nos vuelve una inmensa circunstancia incalculable, impredecible y fortuita.

De esta manera, partimos de una metodología atravesada por la reflexión y la acción simultáneamente; que permita la relación entre el pensar y el actuar; que revele la imposibilidad de separar la teoría de la práctica y viceversa; que trascienda la visión separatista entre sujeto y objeto; que no repose en lo ya conocido, sino que no detenga la marcha hacia lo desconocido; que invite constantemente a la dialéctica y la complejidad, y que esquive los vicios del reduccionismo y la estática. Este es el marco dinámico investigativo que posibilita la IAP, en él se ubican los intereses de la presente investigación en la cárcel de Fusagasugá.

Desde el momento en que se abre el espacio para lo que en un principio fue una práctica educativa de educación básica con adultos, surge la intención de incidir, hasta de hacer transformaciones, en las condiciones de vida de un grupo marginado socialmente como son los internos. Luego se descifraría que el medio pertinente para semejantes objetivos, sería una Investigación Acción Participativa, dispuesta para la transformación social a partir de la construcción de conocimiento con los grupos base, y la creación de una democracia participante (Fals Borda, 1986).

Esta investigación se desarrolla a partir de la experiencia educativa e investigativa con los internos durante el año 2015, e inicios del año 2016. A continuación, se relacionan algunos momentos que se desprenden de los objetivos y categorías que orientan el trabajo.

El diálogo con el interno y el vínculo participativo

Este primer momento, hace referencia a la llegada a la institución carcelaria, con la intención de desarrollar una práctica educativa en educación básica con adultos. Naturalmente, buscábamos desarrollar una práctica educativa correspondiente con los ciclos lectivos planteados por la educación formal, como cualquier otra práctica educativa, solo que esta vez el contexto era diferente. Sin embargo, aún y cuando la educación formal hace parte de la educación carcelaria, nos asignan como espacio de trabajo un grupo de internos denominado '*preparación y validación*'¹⁰. Este grupo de educación en adultos, junto con las diversas situaciones del contexto, comienza a plantear necesidades educativas y pedagógicas que desbordan el ámbito escolar formal.

¹⁰ '*Preparación y validación*' será el escenario donde se inicia la práctica educativa en el establecimiento carcelario; tiempo después nos asignan el grupo de '*Fomento de lectura*', curso que también será clave en el comienzo del presente proyecto.

En este punto sale a flote un elemento que será determinante para la investigación, el diálogo.

El diálogo determinará el rumbo del proceso investigativo. El diálogo permitirá comprobar las carencias de un sistema penitenciario, que propone métodos predeterminados para la resocialización, distantes de la realidad de los internos. En el desarrollo de este espacio educativo, los internos dejan entrever las falencias de un sistema penitenciario que definen como incoherente e injusto. La proximidad con los internos nos lleva a comprender, entonces, que ‘dialogar significa hablar como iguales en un intercambio no solo de información sino de sentimientos y valores. El diálogo es un modo de descubrir cómo un problema se comparte, como se relacionan las vidas y las bases comunes para la acción.’ (Park, 1989, p. 198). El diálogo muestra la necesidad de vincular estos espacios educativos, con la realidad carcelaria inmediata y la posición de los internos en ella. El diálogo va a ir permitiendo llegar a nuevos niveles de reflexión, como se verá en el proceso.

El espacio educativo con los internos empieza a tomar otra orientación, y aún y cuando trabajábamos educación en adultos, vamos progresivamente desembocando en un paradigma afín al proyecto, la educación popular. Esta nos permitiría un marco de comprensión pedagógica dirigido por ‘(...) un conjunto de actividades educativas en torno a la defensa y autonomía del mundo popular (*representado en la población carcelaria como grupo social marginado*), en vez de un conjunto de ideas o doctrinas determinadas en un nivel teórico preciso’ (Torres, 2007, p. 13). Con el avance del proceso apropiaríamos la categoría Educación Popular (en adelante EP).

La EP nos permitiría revalorar el sentido y la intencionalidad de lo pedagógico, y de la educación como medios para hacer un análisis crítico de la realidad carcelaria; de esta manera, también se podrían tomar acciones para transformarla. Por otra parte, la EP contribuiría a nuestro ‘(...) afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas’ (Torres, 2007, p. 14), que se habían planteado desde la dimensión metodológica de la IAP. No es

gratuito que el mismo Fals Borda articulara la IAP en Centroamérica, por ejemplo, con procesos de educación popular en zonas rurales y de alfabetización de adultos. Estas experiencias evidencian la transversalidad de estos paradigmas que buscan coherencia en sus propósitos de construcción colectiva del conocimiento, de diálogo, de participación, de articulación entre el plano teórico investigativo/educativo y el plano práctico, de la realidad y cotidianidad de las comunidades.

Surge una fuerza organizativa. El Diagnóstico participativo

Esta retroalimentación metodológica genera cierto aire de colectividad en el grupo de internos, que hace que se empiecen a dejar de lado tendencias egocéntricas e individualistas, por cierto, muy comunes en un ámbito como el carcelario. El haberle dado otro enfoque a este espacio educativo, aparte de que llama la atención de los internos, genera diálogo, participación y hace que estos den a conocer gran cantidad de aportes al modelo carcelario y de resocialización al cual están ligados; hacen una lectura crítica de su realidad y plantean posibles escenarios de transformación de esta misma. Lo que interesa en este punto, es que se comprendía que esa transformación solo podría ser posible a partir de la acción organizada y colectiva, pero para ello era necesario seguir reflexionando e investigando el contexto. De esta manera fue como optamos por desarrollar un diagnóstico participativo, pues este

(...) constituye una oportunidad democrática para que toda la comunidad participe (...) pretende buscar la participación amplia y activa de sus miembros y, en lo posible, de toda la comunidad, desde la definición de problemas hasta la formulación de conclusiones. Es importante que la comunidad no se limite a actuar como “fuente de información” sino que, por el contrario, conozca y participe en la formulación de los objetivos, métodos y en los resultados de la realidad que diagnostica. (Subsecretaria general gobierno chileno, 2010, p. 4)

La experiencia educativa de diagnóstico participativo nos permitiría desarrollar un ejercicio de activa participación de internos, propósito que iba en el mismo sentido de la IAP. Además, el

diagnóstico participativo posibilitaría conocer la realidad del interno, sus problemas, causas, actores implicados, partiendo del punto de vista del interno que es quien conoce realmente la dinámica carcelaria. No necesariamente se pensaba en desarrollar un diagnóstico participativo en su sentido más amplio –que va desde la identificación de un problema, la construcción de un plan de trabajo, el diagnosticar la realidad, y la divulgación de los resultados a la comunidad-, sino que la intención era identificar los problemas centrales de la realidad de la cárcel de Fusagasugá, para luego tomar acciones, siempre dirigidas por los internos, en las que estos tomaran un papel protagónico en la investigación.

El diagnóstico participativo, nos permitía ir organizando gran cantidad de problemas, dificultades, obstáculos y deficiencias de un sistema carcelario que, más allá de posibilitar la resocialización de los internos, afectaba los niveles de vida de los mismos. Fue entonces común encontrar, en un principio, solo inconvenientes y problemas de toda clase, sin embargo la reflexión constante a través del diálogo y la participación nos lleva a identificar y organizar niveles en la definición de estos.

Se descubría que había unos problemas superficiales, y se expresaban en la cotidianidad de los internos, en sus relaciones interpersonales, en sus acciones inmediatas; sin embargo, surgían otros problemas que no eran identificables fácilmente, y que involucraban el funcionamiento del INPEC mismo, eran problemas estructurales que hacían de base indispensable para que existieran los problemas superficiales. Luego de hacer una respectiva organización de estos, se concluye que el problema que ocuparía nuestra atención, sería la violación de los Derechos Humanos de los internos de la cárcel de Fusagasugá.

Hasta este punto toma forma nuestro primer objetivo específico, el de *Promover espacios de formación y participación, que lleven a los internos a leer críticamente su realidad carcelaria*

y el modelo de resocialización vigente, y a proponer acciones en pro de su transformación.

Aquí sobresale un interno propositivo, preocupado por su condición y la de sus compañeros, lo que le lleva a pensarse la cárcel y la resocialización de manera diferente a como ha tenido que asumirla. para proponer acciones de transformación del modelo institucional carcelario y resocializador. Esto se evidencia en los siguientes momentos.

El proceso formativo. Desequilibrio y reestructuración conceptual

El proyecto por si solo iba adquiriendo sentido, y eso se percibía fácilmente pues el interno se convertía en el guía del mismo: validaba las acciones investigativas que se desarrollaban, las asumía de manera participativa, y las justificaba como una necesidad para su situación de marginación social. Lo que había iniciado como un proceso de educación en adultos, se convertía en un proyecto de investigación social, de acción y de participación. Ya habría que pensar en la formalización del proyecto, y para eso sería fundamental el diálogo con las instituciones, el ponerlas en función de la comunidad de internos. El INPEC como garante del tratamiento penitenciario para la resocialización de los internos, y la UDEC como institución académica llamada al compromiso social y científico con los grupos marginados y excluidos.

Este diálogo interinstitucional nos permite, pensando en superar las problemáticas respecto a los Derechos Humanos, iniciar un proceso de formación a través de un diplomado, que se denominaría '*Los Derechos Humanos y la Resocialización*', y que se desarrollaría allí mismo en el centro carcelario. Este proceso formativo siempre fue encaminado a 'provocar en el grupo desequilibrios y nuevas reestructuraciones conceptuales (...) tales desequilibrios y reestructuraciones se desarrollan a partir de discusiones y debates de distintos puntos de vista sobre el tema a tratar (Mariño & Cendales, 2004, p.95). Eran significativos los aportes de los internos al respecto, pero para crear una cultura de los Derechos Humanos en la cárcel de Fusagasugá era

necesario contar con los aportes de todos: del director, del guardia, de los funcionarios y de los internos por supuesto. El diplomado nos permitiría generar ese diálogo respecto a los Derechos Humanos, además reestructurar concepciones y crear desequilibrios en la manera como se ponen en práctica tales Derechos en este centro carcelario.

El diplomado definía dos momentos clave que habría que tener en cuenta en adelante: la formación y la acción. Una especie de ‘combinación entre estudio y práctica, que cuando se hace en forma colectiva y dialógica, lleva implícita la idea de servicio a la comunidad. Es un conocimiento altruista. (Fals Borda, 1986, p. 83) De eso se trataba, de poner los marcos académicos e intelectuales de la universidad al servicio de este grupo social marginado, y de esta manera generar acciones y un conocimiento intencionado que hiciera de la estancia en este centro carcelario, una experiencia menos dolorosa para cada interno. Como puede verse, lo que inicio como una práctica de educación en adultos, se había ido transformando también en un ejercicio político. Y el diplomado en Derechos Humanos deja ver que el ejercicio educativo que realizábamos, era una práctica educativa política efectivamente (Torres, 2007), en tanto involucraba valores, proyectos, utopías propuestas por los internos en donde cuestionaban su lugar en la cárcel y la relación de desigualdad y marginación en la que se encontraban.

¡A la acción! El comité de DDHH y la transformación de la vida de la cárcel de Fusagasugá

Al volverse un ejercicio político, la formación no podía desembocar de mejor manera que con la necesidad del interno de volcar toda su capacidad para decidir, actuar y transformarse colectivamente (Fals Borda, 1986), y de paso transformar su realidad carcelaria. En este marco, el trabajo y la formación participativa nos llevan a proponer un escenario permanente de discusión, organización colectiva, intervención en las decisiones institucionales y en las prácticas cotidianas

de la población de internos, de manera tal que se pudiera transformar el contexto carcelario en pro de una cultura de los Derechos Humanos.

Teniendo en cuenta este panorama ideal para la acción, y la maquinaria jurídica que dirige este contexto particular, se crea el comité de Derechos Humanos, integrado en un primer momento por los internos que habían iniciado el proceso de educación en adultos, y que habían continuado con la formación en el diplomado. Ahora había que pensar en la formalización de dicho comité –claro, por cuestiones de movilidad y de promoción de sus acciones-, y para ello era clave el diálogo con la institución y su participación en el proceso, en tanto ello nos implicaba una búsqueda de consenso y negociación de propuestas.

Sabiendo que habíamos generado nuevas formas de asumir las relaciones interpersonales y sociales al interior del centro carcelario, y que esto se había gestado desde una experiencia educativa, ahora con el comité tendríamos que pensar en lograr un nuevo tipo de relaciones democráticas (Torres, 2007), relaciones de igualdad y de dignificación de la vida humana en un contexto tan complejo como este. Desde esta perspectiva, estábamos pensando en un nuevo tipo de cárcel, en un nuevo tipo de resocialización, en un nuevo tipo de sociedad.

Como se puede visualizar, un proceso investigativo desde la IAP debe implicar la realidad de la comunidad con la que se desarrolla el ejercicio investigativo. Debe además, servir de impulso para superar situaciones de desigualdad e injusticia social, debe permitirle a las comunidades empoderarse y sentirse en la capacidad de decidir sobre sus destinos. En esa medida, la ganancia debe ser una comunidad autónoma y organizada, que ya no dependa de algún investigador, tutor o guía. El proceso investigativo adelantado en la cárcel, con sus divergencias, avances, retrocesos, con su dinámica en espiral, o sea dialéctica y cambiante, ha arrojado diversidad de ganancias en términos de la participación, del poder hacer lectura crítica de la realidad carcelaria, de la

capacidad de diálogo, del deseo de cada actor de la comunidad por ser escuchado, del querer trascender las condiciones de vida que nos ha correspondido vivir.

La creación de este comité, nos permitía consolidar un objetivo más en el proceso, el de *Formalizar un espacio permanente de diálogo y de organización colectiva de los internos, de manera tal que estos puedan intervenir en las prácticas cotidianas de la cárcel y las decisiones institucionales en torno al tema de la resocialización*. Este escenario les permitía a los internos ganar en autonomía, retomar su derecho a la palabra, y encaminar acciones en pro de su resocialización y del mejoramiento de sus niveles de vida.

Estos elementos de carácter investigativo, social, experiencial, comunitario y participativo, hasta aquí mencionados, y fruto de la formación, reflexión y acción construida y guiada con el interno; nos permiten *plantear una reflexión crítica sobre la resocialización* en el contexto de la cárcel de Fusagasugá. Si bien el presente trabajo, compila estos elementos y momentos investigativos de manera dialéctica e interdependiente; plantea unidades de análisis claras, a manera de capítulos. Tres son esos ejes o unidades: la *cárcel* como unidad contextual y centro del análisis; la *participación* como elemento dinamizador de la investigación; y la *Resocialización* como el proceso educativo que implicó todos los esfuerzos.

Sobre las Técnicas

Para poder hablar de las técnicas implementadas a lo largo de la presente investigación, es necesario acudir a un elemento que como eje fundamental del proceso está explícito e implícito en los diferentes momentos metodológicos, la participación. Esta era el canal que nos llevaba a la acción, que nos llevaba a romper el monopolio de la palabra, del conocimiento, el canal que posibilitaba al interno asumir un papel activo y poder expresar su cultura y su voz en la resocialización. Se hablará entonces de técnicas participativas, las cuales intentan llevar a campo

la teoría participativa que dice que la investigación debe plantearse en términos de *sujeto/sujeto* y no como lo plantea la fórmula tradicional *sujeto/objeto* que ha caracterizado a la investigación académica (Fals Borda, 1986).

En este sentido, ‘Participar es, por lo tanto, el rompimiento voluntario y vivencial de la relación asimétrica de sumisión y dependencia, implícita en el binomio sujeto/objeto. Tal es su esencia auténtica.’ (Fals Borda, 1986, p. 130). En este sentido, la participación, y el hecho de utilizar técnicas participativas, busca otorgarle el protagonismo al interno en la resocialización, aún en su condición de marginado social. Justamente, las técnicas participativas le permiten al interno asumir un papel activo dentro del régimen carcelario, y no esperar a que sea la institución carcelaria la que decida por él y le someta a condiciones arbitrarias, que no lo proyectan como sujeto activo y autónomo en la resocialización.

Las técnicas participativas, recrean el conocimiento y nos permiten ‘generar un proceso de discusión y reflexión. Socializar el conocimiento individual y enriquecer el conocimiento colectivo. Permiten realmente una creación colectiva del conocimiento’ (Vargas & Bustillos, 1990, p. 4). Dentro de la variada gama de técnicas participativas se retoma por ejemplo, la *investigación colectiva*, por medio de esta se utiliza la información recogida y sistematizada con el grupo como fuente de conocimiento de la realidad social del interno. ‘En esta forma colectiva y dialógica se obtienen no sólo datos instantáneamente corregibles sino que se valida socialmente el conocimiento’ (Fals Borda, 1986, p. 140). Es el interno el que valida este conocimiento. En esta técnica se confirma, también, el valor investigativo del diálogo, la discusión, la argumentación y el consenso, que se dan por medio de socializaciones, socio-dramas, preguntas y respuestas en reuniones, asambleas, comités, entre otras formas de investigación colectiva.

De la mano de estas últimas formas de investigación se desprenden los talleres, cine-foros, las planeaciones educativas, círculos de lectura, entre otras actividades que retroalimentan el ejercicio de la participación y la investigación. Estas son técnicas, o fuentes, secundarias en la recolección de la información en el proceso investigativo.

Por supuesto, no se está descartando la utilización flexible y ágil de otras técnicas e instrumentos derivadas de la investigación tradicional académica. Tal es el caso de los diarios de campo, las relatorías, las grabaciones de voz, la entrevista, entre otras. Véase esta última, la entrevista, que como fuente primaria investigativa es asumida como ‘(...) una experiencia de participación y consenso entre el dador y el receptor de la información, en la cual ambos se identifican en cuanto a las necesidades y fines compartidos (...)’ (Fals Borda, 1979, p. 219). Se establece, por tanto, un ejercicio dialógico y sensato en el que predomina un vínculo de igualdad y no un juego de poderes y desequilibrios en las relaciones establecidas.

En ese mismo sentido, y amparándonos en el margen de flexibilidad de nuestro marco metodológico, en cuanto a lo teórico y a lo práctico de la investigación, cabe resaltar el aporte de instrumentos para la recolección de la información de índole interpretativo. Desde el principio de la investigación, es vital la necesidad de acceder a los sentidos que los internos le asignan a sus prácticas, ya luego interesaría que el interno partiendo del sentido que le asigna a sus prácticas intente transformarlas; en esa medida, fue relevante la utilización del diario de campo, como esa búsqueda constante por desenmarañar la riqueza de la realidad del interno, sus expresiones, ideas, sentimientos, perspectivas, su cultura.

El diario de campo permitía sistematizar el trabajo de campo y su inmenso valor para la investigación, que tomaba tintes etnográficos. Ciertamente, el trabajo en campo se convertiría en ‘el lugar de la producción del saber, y el medio de legitimarlo’ (Guber, 2007, p. 34). Por medio de

este podríamos aproximarnos a la vida social en la cárcel, tal como era vivida por los internos.

El trabajo de campo y su sistematización, a través del diario de campo, resultaría dando la rigurosidad a la investigación; más si tenemos en cuenta que esta investigación nace y se modifica en campo, se consolida y se apropia a través de las prácticas de los internos, y se proyecta y afirma con acciones y manifestaciones concretas de transformación de la realidad social de los internos. Ya se podrá dimensionar, la relevancia y pertinencia del diario de campo, en una investigación de carácter socio-crítico como la presente. De esta manera, nos representó una fuente primaria en la recolección de la información.

Claro, no decimos que el trabajo de campo como práctica hermética, utilitarista e individualista del investigador, que llega a extraer y a exportar datos culturales de cierto grupo humano para su investigación y prestigio. Y es clave mencionar esto, dado que siempre se corría con el riesgo de desembocar en una investigación que buscara exotizar un contexto como el carcelario que, de por sí socialmente ya se muestra exótico, y que el trabajo de campo resultara alimentando la curiosidad y las sensaciones de los posibles lectores. Precisamente, el trabajo de campo, y el intercambio constante en campo con el interno, se convertía en, ya no un exotizar sus prácticas, sino discernir su indescifrable realidad.

El diario de campo nos posibilitaba una permanente reflexividad sobre los resultados que arrojaba el trabajo de campo (Restrepo, 2011), un constante discernir que nos permitía ir evaluando y redefiniendo la ruta metodológica del proceso que avanzaba en espiral, en un azar indeterminable. Ese discernir era guiado por el interno, que era el que conocía su realidad mejor que cualquiera. El investigador en este caso, como ya se ha dicho antes, facilitaría este discernir del interno, esa búsqueda de grietas, fisuras y rupturas en el sistema carcelario, que en últimas

alentaban el ánimo de transformación social de los internos, y que daban sentido al trabajo de investigación, de acción y de participación.

En síntesis, estos métodos, técnicas y herramientas mencionadas, cumplen con un valioso aporte a la investigación, empero se ven rebosados por el trabajo articulado y amplio de la IAP. Un trabajo que le exige, por ejemplo, a la etnografía trascender la observación participante (Fals Borda & Rahman, 1989) y la descripción, e instalarse en la acción y la transformación social con las comunidades; una IAP que nos llama a superar el academicismo y a insertarnos en la realidad de los grupos sociales y sus necesidades; una IAP que no se complace solamente en el diálogo, sino en la búsqueda de consensos y de nuevas relaciones democráticas, encauzadas hacia la justicia social y la superación de estas sociedades eminentemente desiguales y desequilibradas, que nos ha correspondido afrontar.

Estas técnicas e instrumentos de investigación mencionados, están presentes y permiten que cada momento del proceso tome sentido. En esa medida, se relacionan en el desarrollo de los siguientes capítulos y apartes.

Capítulo 2

La Cárcel, de la Marginación Social a la Construcción Colectiva

De algún modo, siempre la llegada a una cárcel representa un momento de confrontación, de cierto choque, y no nos referimos precisamente a que vayamos a contar testimonios de internos sobre su temible ingreso a la cárcel, o que queramos poner una especie de prevención o de advertencia para la lectura de este texto; por el contrario, hablamos desde un recurso que será fundamental en el desarrollo de esta investigación: la experiencia. Aquella que se construye individual y colectivamente, fortalece vínculos, sorteando aprendizajes, deja de qué hablar para recordar por qué se debe perseverar. Hablamos de la llegada a la cárcel de Fusagasugá, de la predisposición que implicaba el ingresar a patio, al lugar nunca antes visto y poco deseado, al lugar de los excesivos chequeos de seguridad, pero donde predomina la desconfianza; hablamos de los recuerdos de la infancia que dibujan esquemas mentales fríos y angustiantes cuando al cruzar la calle se veían los muros poco higiénicos y descuidados de la edificación. Esa angustia no fue fugaz, incluso perduraría por varios días a partir del primero.

Quizá fue la condescendencia con el acto de caridad cristiana que nos evocaba el grupo de pastoral penitenciaria, o un hermano prelado que insistentemente solicitaba acompañamiento con unas tonadas en los ritos católicos, que en este caso lo enmarcaba el contexto penitenciario, pero el ingresar a este espacio cultivaría nuestra formación profesional y humana; formación que resultaría del acercamiento a la realidad de marginación social del interno, de reconocer su capacidad de reflexión y de crítica y auto-crítica, su capacidad de diálogo y de trabajo colectivo, su capacidad de proyección y de transformación de realidades, su capacidad de trabajar por contextos y realidades menos crueles, más justas y dignas.

Un interno que inventa y reinventa su encierro, y que combina el encierro con actividades de diferente índole. Fue en ese espacio concretamente que nos encontrábamos, en el compartir una reunión religiosa, en el gusto por la música, la guitarra, en el hecho desinteresado de dialogar y de construir vínculos de amistad, como si eso fuera suficiente para invertir la vida. Este momento de encuentro con el interno, y de constante interacción, va orientando nuestras intenciones, va dando el sentido que justifica nuestro acompañamiento en contexto.

Puntualmente, esta propuesta investigativa tiene su fundamento en el campo de interacción con el interno, en la acción, en el proceso de investigación y transformación de la realidad carcelaria; sin embargo, se deja claro también que ‘el último criterio de validez del conocimiento científico viene a ser la praxis, entendida como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica’ (Fals Borda, 1979, p. 225). De esta manera, y a medida que avanzamos en el proceso, toma importancia y validez los distintos referentes y aportes teórico-académicos que han intentado interpretar, en el tiempo, a la cárcel. En últimas, estos aportes se convierten en aproximaciones conceptuales de una institución eminentemente compleja, difícil de definir, por ello mismo indescifrable; aproximaciones necesarias para ir consolidando el rigor investigativo, en lo conceptual, en lo temporal, en lo espacial, en la construcción de la criticidad necesaria para acercarnos al contexto carcelario como participantes directos. Fue así como, la cárcel se nos volvía también una unidad de análisis etnográfico, sociológico, criminológico, político, e incluso jurídico, y esto nos permitía examinar variables, que era necesario interpretar, y que derivaban del tema carcelario: la resocialización, la marginación social, la exclusión, entre otras.

La construcción de una propuesta coherente de transformación, en donde se resignifique la exclusión y la marginación social, y donde surjan acciones concretas y alternativas que dinamicen la resocialización, pasa por interpretar la cárcel misma, en tanto institución social, en tanto unidad

de análisis sociológico, en tanto campo de interacción social del interno. Se busca generar una interacción entre lo vivencial y las interpretaciones teóricas; entre la experiencia y cotidianidad del interno, y la estructura institucional que dinamiza el escenario carcelario mismo; se trata, por ejemplo, de sentir la marginación social, pero sobretodo de tener la capacidad de comprender el funcionamiento y las condiciones estructurales que hacen que esta exista.

Se trata entonces de establecer un diálogo consecuente, entre el ejercicio práctico y de acción que se construía con el interno, y las reflexiones teóricas y sociológicas que suscita tal sujeto en el escenario carcelario, en pro de la transformación: un proceso vivencial-teórico para la transformación, concretamente. De esta manera es que se construye el presente capítulo, sabiendo lo que implica este diálogo de lo vivencial y lo teórico en la transformación.

El Interno, Pretexto del Sistema Carcelario

La llegada al centro carcelario también nos llevó a reconocer procedimientos, esquemas y conceptos que, si bien contextualizaban nuestro ejercicio en la cárcel, condicionaban la manera de ver al interno y a la cárcel misma. Ya el hecho de nombrar al privado de la libertad era fundamental, sobremanera teniendo en cuenta la sociedad que no se detiene en hacer señalamientos y poner categorías o etiquetas a quienes cometen alguna acción no permitida socialmente. Lo conceptual condicionaba también nuestro ejercicio en campo. No porque intentáramos seguir de manera estricta el lenguaje técnico de la cárcel como institución eminentemente legal; por el contrario, porque el diálogo con el interno deja entrever la gran distancia existente entre lo conceptual-jurídico y lo vivencial-cotidiano, y todo lo que de ahí se desprende.

Revisemos un poco el tema del privado de la libertad. Por un lado, la sociedad que no duda en señalarlo como delincuente, criminal, bandido o preso, y por ello mismo lo sitúa en un sistema de

valoración de la persona en su condición de privado de la libertad con ciertas características que de la anomia social, o como diría Foucault (2002), sería el correlato de la justicia penal:

(...) tenemos, sin duda, al infractor; pero el correlato del aparato penitenciario es otro; es el delincuente, unidad biográfica, núcleo de "peligrosidad", representante de un tipo de anomalía (...) ha aparecido el cuerpo del preso, aumentado con la individualidad del "delincuente", la pequeña alma del criminal. (p. 235)

El interno, muestra de peligrosidad y de criminalidad, carga con el peso, ya no solo de la pena privativa de la libertad, sino también con el peso de este *correlato* que lo determina, lo define, y define también, junto con el encierro y la disciplina carcelaria, la anormalidad social en la que está inmerso.

El sistema penitenciario opta por poner otra categoría, la de *interno*. Si bien optamos por mantener este concepto en el presente trabajo –más por el hecho de ser un término recurrente y frecuentado en el ámbito carcelario–, nos iremos dando cuenta que resultaba siendo una paradoja cuando la persona privada de su libertad no se encuentra internada, sino encerrada. (Zaffaroni, 2006, p. 4). Claro, como ya se mencionaba no es nuestro interés caer en tecnicismos desbordados, sino más bien contrastar estos términos a la luz de la cotidianidad del interno, de la vivencia propia del encierro, de lo que este siente, piensa, hace, de cómo se relaciona; de cómo se nombra a sí mismo y diseña su realidad de manera individual y colectiva; de la manera en que se mueve en el medio institucional, y también de la manera en que la institución lo valora y concibe.

En este sentido, tomamos como punto de referencia la afirmación que hacía una docente del área educativa del establecimiento carcelario, cuando en una charla de inducción a nuestra práctica educativa esbozaba con énfasis, '*Lo que pasa es que tienen que tener en cuenta que ellos son marginados sociales*'. Un nuevo concepto que cuestionaría nuestro acompañamiento; además de que sobrepasa el campo conceptual carcelario, nos abre otro marco de análisis del fenómeno

carcelario como un proceso, ya no aislado y distante, sino directamente relacionado con la dinámica propia de la sociedad.

Encontramos, pues, la marginación social ligada con fenómenos como la pobreza y la exclusión social. Se puede decir que esta funciona como una, situación o posición en la que se encuentran grupos sociales que están al margen, pese a su voluntad de integrarse; es el proceso por el cual las personas o colectivos con mayor vulnerabilidad llegan a la exclusión social que supone otras exclusiones previas de la educación, de la cultura, del trabajo. (Morales, 2008, p. 373).

El interno retrata varias de estas condiciones que hacen que esté al margen, que esté expuesto y vulnerable, excluido de su sociedad. Sin hacer salvedades, y sin detenernos en su voluntad de integrarse, se le obstaculiza la integración social por su condición de privado de la libertad. Esto redonda también en la segmentación social, la desarticulación familiar, el debilitamiento de su capital social, entre otras situaciones que poco a poco irían apareciendo en el proceso. Situaciones que si bien muestran al interno como *marginado social*, dejan ver claramente a la cárcel como el contexto concreto que produce esa marginación. Se observará que, incluso antes de la privación de la libertad, hay otros procesos sociales que ya lo hacían marginado social, sin embargo, nos ocupamos en este momento de la cárcel como nuevo concepto de análisis.

La Cárcel, Lugar de Marginación Social

Bien se podría generar un amplio debate sobre la evolución de las maneras como se ha venido denominando a esta institución encargada histórica, y socialmente, de combatir el delito y la criminalidad mediante la privación de la libertad personal y la ejecución de medidas punitivas: cárcel, prisión, penitenciaría, reclusorio; sin embargo, nos corresponde indagar, más allá del ser, sobre el hacer de estos centros penales ¿Cuál es la verdadera función social que han cumplido y

que cumplen actualmente los centros carcelarios? Sobremanera alrededor de la producción de la marginación social.

Esto nos lleva a considerar que, siendo la cárcel una institución que regula y genera fuerzas que inciden sobre la estructura de las sociedades y los individuos, debemos situarnos, en principio, en la sociología como uno de los campos en donde se le ha tratado de desentrañar como entidad compleja, definida por intereses, relaciones de poder y actores que la vuelven determinante en términos de su función social. Ya luego, y antes de entrar a hablar de la constitución de la cárcel en América Latina y Colombia, nos situaremos en otros dos ámbitos fundamentales de análisis de los sistemas carcelarios, el ámbito jurídico¹¹ en donde la cárcel es un lugar dirigido por marcos normativos y del derecho, y el ámbito institucional en donde se analiza a la cárcel desde su condición de institución. Estos tres ámbitos nos darán un marco de análisis propio de la complejidad de la cárcel.

Aportes desde la sociología.

Podemos encontrar diversas ramas de la sociología que nos permiten estudiar la institución carcelaria. Una de esas ramas es la criminología. Comenzando el siglo XX Intelectuales como Rusche y Kirchheimer, de la escuela crítica de Frankfurt, analizan un vínculo novedoso para su época: el nexa histórico entre los sistemas penales y el mercado de trabajo en la etapa pre-capitalista, además, el papel de estos en el surgimiento de los actuales sistemas de producción. Dicho avance será retomado en el contexto de pos-segunda guerra mundial, específicamente por

¹¹ Lo jurídico entendido como la observación desde el punto de vista estático y abstracto del sistema de normas del derecho (Baratta, 2004), en este caso que regulan el sistema carcelario.

la *criminología crítica*, que va a delimitar los llamados fenómenos de desviación –conductas desviadas-, en distintas sociedades y contextos geográficos (Manzanos, 1992).

No podemos prescindir de los valiosos aportes de Michelle Foucault para la década de los años 70. Foucault delimita el papel global de los modelos disciplinares a partir de la dominación y utilización política de los cuerpos. Foucault será detonante y punto de partida para una gran diversidad de autores como Cohen, Baratta, Melossi, Pavarini, Manzanos y Pearce, que harán su aporte desde la sociología criminal marxista de finales del siglo XX. Nuevamente, estos estudios cuestionarán el éxito histórico de la cárcel e impulsarán cuantiosas ramificaciones de la sociología como la victimología, la sociología del delito, la sociología penal, la sociología criminal, la sociología de la prisión, entre otras líneas de estudio que nutren la discusión sobre la cárcel como una realidad, además de sociológica, jurídica o punitiva, como ‘como una maquinaria política del control penal, en relación con un sistema económico históricamente determinante de su surgimiento y evolución (Manzanos, 1992, p. 22).

Desde las teorías críticas sobre la desviación y el delito, la cárcel se nos vuelve una reacción social ante el delito, mediada además por un sistema punitivo de dominación política, explotación económica y uniformización cultural; esto es, una directa relación entre la reclusión penitenciaria, la marginación social y la pobreza económica. La reclusión penitenciaria, como estrategia de los sistemas económicos para defender sus intereses, y para someter nuevas formas de delincuencia. En esa medida, ‘no hemos de perder de vista, que resulta funcional y eficaz para el poder económico, político e ideológico, centrar la atención y construir el concepto social de delincuencia en sentido estricto identificándola con la delincuencia de las clases bajas’ (Manzanos, 1992, p. 36). No es gratuito que nuestras cárceles colombianas estén atiborradas de ‘delincuentes’

provenientes de situaciones económicas desfavorables, o de clases bajas. Sin duda alguna, este hecho intensifica la *pobreza económica*.

El pasado 13 de Julio de 2017, el diario el Espectador publica los resultados de algunas investigaciones sobre el impacto de la política de drogas en el sistema penitenciaria. Llama la atención que la conclusión de sociólogos, juristas y abogados, aparece en el diario de esta manera: la lucha antidrogas sólo envía a la cárcel a las personas menos estudiadas, más pobres y que han cometido los delitos menos graves. Quienes tienen mayor vulnerabilidad económica y menor escolaridad y desempeñan tareas logísticas y operativas en la red criminal del narcotráfico son el principal blanco. Del número global de personas privadas de la libertad, el 79,3 % no concluyó su educación media y el 42 % había estudiado máximo hasta la primaria. Además, sólo el 4 % se dedicaba a un oficio en el que ejercía una carrera profesional o estaba estudiando, mientras que el 61,7 % se dedicaba a labores informales. Este ejemplo muestra cómo se mantiene la tendencia de encarcelar a poblaciones vulnerables, que tienen una participación marginal dentro de la economía ilícita, y que evidentemente es población en condición de pobreza. La cárcel hace de la *marginación social* una situación estructural, y pauta de comportamiento ‘alejada del tipo ideal latente en la representación simbólica con que la cultura dominante formaliza la sociedad’ (Manzanos, 1992, p. 41). Sencillamente, los ‘delincuentes’ no cumplen el tipo ideal de sujeto aceptados por quienes formalizan la sociedad.

La cárcel se tornaba como una institución, no dirigida solamente por el discurso oficialista o legalista, sino como un entramado de relaciones, tensiones, disputas, choque de poderes; que mantienen cierto equilibrio y determinadas formas estructurales en la sociedad. Identificamos con mayor precisión estos postulados en los estudios de la sociología crítica de la prisión, desde la perspectiva Foucaultiana: La prisión como logro de la modernidad y como realización plena de la *microfísica del poder*.

Aportes de la teoría Foucaultiana en la constitución de la cárcel.

Nos encontramos con un sistema carcelario que se ha transformado progresivamente con el paso del tiempo, el hacer un repaso histórico de las funciones de los sistemas punitivos y del papel del castigo nos lleva a identificar cambios de la prisión. Veamos, por ejemplo, que si bien ha habido una estrecha relación entre el tipo de sociedad político-económica de cada momento histórico, y el tipo de acciones punibles y los objetos hacia los cuales se ejercen dichas acciones, hay transformaciones en los procedimientos con que han operado dichos sistemas punitivos.

Así pues, el sistema punitivo de la Europa de los siglos XVI, XVII y XVIII, en la que el suplicio y el castigo directo sobre el cuerpo, hasta ocasionar la muerte, hacían parte de la pena - representando todo un ritual o una especie de teatro público-, tendrá un giro, incluso cierto perfeccionamiento. Ahora, para el siglo XIX ‘el sufrimiento físico, el dolor del cuerpo mismo, no son ya elementos constitutivos de la penitencia. El castigo ha pasado de un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos’ (Foucault, 2002, p. 9). La pena representa ahora una instancia económica. Se aplica cierta sobriedad punitiva, en tanto que el cuerpo pasa a ser las veces de instrumento, dejando de ser fin de la penalidad misma. El cuerpo será medio para administrar derechos.

Foucault (2002) nos remite a una penalidad incorporal, en la que el alma se convierte en objeto punible, y sobre esta recaerá el rigor del sistema punitivo. ‘El castigo legal proporciona un asidero justificable, no ya simplemente sobre las infracciones, sino sobre los individuos; no ya sobre lo que han hecho, sino sobre lo que son, serán y pueden ser’ (p. 14). En esta instancia de una penalidad incorporal, las infracciones se traducirán en privación de derechos, y por ende en la delimitación y predeterminación del individuo, y lo que ahora le será permitido ser; claro, le será permitido ser y hacer lo que sea normal. De esta manera, se encerrará, más que para castigar, para cuidar; para

cuidar al anormal. La sentencia judicial lleva, por tanto, una contundente apreciación de *normalidad*; o sea busca normalizar.

El código penal colombiano nos da pistas en torno a estas ideas. ‘Artículo 4. *Funciones de la pena*. La pena cumplirá las funciones de prevención general, retribución justa, prevención especial, reinserción social y protección del condenado’. En pocas palabras ya no se encierra, sino que se protege y cuida para que el privado de la libertad pueda luego reinsertarse a la sociedad. De esta manera no es gratuito que, junto a la justicia del juez, aparezcan otro tipo de justicieros tales como el psiquiatra, el médico, el psicólogo, el educador, que en ultimas, regulan y establecen una economía de lo que es y no permitido ser.

Se trasciende la acción del castigo y se busca curar o reprimir, así, el castigo cumple una función social compleja acompañada, además, de una táctica política que se concreta en unas tecnologías del poder ejercido sobre los individuos, sobre su cuerpo, pero sobremanera sobre su alma. Este sistema punitivo no solo penaliza el delito, sino que reprime al hombre y lo normaliza. A su vez, sostiene las causas de la pena como imagen o modelo societal vigente. Un modelo que mantenga el delito y su castigo, en tanto que esto garantice un esquema económico definido e imperante. Así, ‘El cuerpo solo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido.’ (Foucault, 2002, p. 18) ¹².

Foucault reunirá estos elementos en la *microfísica del poder*. Ese poder que se expresa en la prisión, y que resulta como una estrategia cuyos efectos de dominación son atribuidos a unas disposiciones, a unas maniobras, a unas tácticas, a unas técnicas y funcionamientos. Este poder

¹² Al respecto, Foucault habla de una economía política del cuerpo en la que se utiliza la fuerza de trabajo del delincuente para la reproducción de las relaciones de poder y de dominación.

contiene una red de relaciones tensas, en actividad y en constante batalla. Es un poder que no se posee, sino que se ejerce; y se ejerce por el conjunto de posiciones estratégicas en las que se ubican dominados y dominadores (Foucault, 2002). Este poder pareciera más como una entidad de fuerzas independientes, es gigantesco y todo lo cobija. También está en lo económico, en lo político, en lo social, en lo religioso

Es clave señalar que es definitivo el papel de la institución –la cárcel en este caso- en la determinación de este poder. La cárcel como institución necesaria para el funcionamiento social mantiene este poder, de igual manera a los cuerpos productivos y a la criminalidad, dentro de unos límites social y económicamente aceptables, garantizando así el buen funcionamiento social (Foucault, 2009). La cárcel que permite que se ejerzan relaciones no igualitarias, y se muestren como efecto de asimetrías sociales.

La inmersión en el medio carcelario, ahora en el establecimiento carcelario de Fusagasugá, nos permitía evidenciar algunos de estos planteamientos. Íbamos ganando una visión estructural de la cárcel como institución que regula las dinámicas sociales, y que recrea un gran escenario de poder. Sin embargo, quedaban algunos interrogantes que giraban en torno a la posibilidad de evaluar los sistemas penitenciarios actuales con este esquema teórico. Con esa intención, y luego de ver que la cárcel se vuelve sistema punitivo de dominación y dependencia política, económica y cultural – además de que se vuelve aparato de normalización social-, es indispensable contextualizar la investigación teniendo en cuenta los sistemas penitenciarios más próximos.

La Cárcel en América y América Latina.

Si bien nos habíamos situado en el contexto carcelario europeo, echamos una mirada al contexto americano con la idea de delimitar el espacio que comprende la presente investigación, también con la intención de seguir reflexionando en torno al funcionamiento de nuestros sistemas

penitenciarios. No decimos que analizaremos América como unidad independiente y ajena a los procesos mundiales, por el contrario, analizaremos algunos sistemas punitivos americanos con relación al mundo y la dinámica carcelaria.

La Tolerancia Cero y el tema carcelario.

Bill Bratton, crea entre los años 70 y 80 en Nueva York, la reforma de seguridad ‘*Tolerancia cero*’, en compromiso con el gobierno dirigido por los economistas de la escuela de Chicago, entre ellos el más influyente era Milton Friedman. Tal política de seguridad surge con las políticas Keynesianas, y con la denominada llegada del ‘liberalismo real’. Esta reforma pregona que "La causa del delito es el mal comportamiento de los individuos, y no la consecuencia de condiciones sociales" (Wacquant, 2004, p. 11). Conlleva además el aumento excesivo de las medidas de seguridad, aumento de tropas policivas, aumento de número de cárceles, aumento de medidas de vigilancia permanente en barrios pobres, entre otras medidas que hacen que este sistema de seguridad, para finales de los años 90, se presente como atractivo a todas las naciones del mundo. Y esto se concreta.

Su elevado reconocimiento hace que se implemente en países como México, Argentina, Brasil (los países del cono sur, denominados la panacea de la inseguridad urbana), Austria, Inglaterra, Sudáfrica, Canadá, Alemania, Francia, Nueva Zelanda, etcétera.; sin embargo, se comienzan a presentar diversidad de fenómenos sociales que revelan el trasfondo de esta política de seguridad: ascenso de inversión penal y descenso del papel social estatal, penalización de la pobreza, prácticas represivas y deshumanizantes, recrudecimiento de medidas punitivas y el establecimiento de una economía de la prisión.

Este caso, retomado por Wacquant (2004), retrata los planteamientos ya mencionados respecto a la cárcel como institución productora de marginación social. ‘El objetivo de la penalidad punitiva

es menos combatir el delito, que librar una guerra sin cuartel contra los pobres y los marginales del orden económico que, por doquier, avanza bajo la enseña de la "libertad" recobrada' (p. 17). Algunos indicativos de esto se muestran cuando las penas identifican y marginan grupos específicos que resultan siendo los mismos en todos los casos, los grupos que están sumergidos en la pobreza, y que son expresión de la desigualdad social; cuando los grupos marginados cargan con la designación impuesta de ser la delincuencia; cuando el sistema penitenciario establece un discurso oficial libertario, pero que en el fondo no lleva más que una intencionalidad económica, en la que es clara la distinción dominador-dominados.

Producto de esta política de mayor represión/mayor cárcel, por ejemplo, los Estados Unidos triplican su población carcelaria desde los años 80 hasta el 2000. Se logra pues mantener y reproducir el modelo administrativo y económico de la cárcel, incluso se nutre de mayor población, mostrando que las políticas carcelarias se adscriben a los intereses económicos impuestos, desde las políticas estatales, o desde políticas que responden a intereses económicos globales.

El tema carcelario en Latinoamérica.

Se presentan algunos rasgos de especial mención en el contexto carcelario latinoamericano. Por un lado, tienden a convertirse las prisiones en instituciones destinadas a cobijar a los procesados a la espera del juicio¹³ (Matthews, 2011). Esto quiere decir que gran parte de la población carcelaria se encuentra en prisión preventiva¹⁴. Volvemos a la tesis Foucaultiana en donde lo punitivo está

¹³ El ordenamiento jurídico colombiano establece que 'los detenidos -o procesados a la espera de juicio- estarán separados de los condenados' (Código penitenciario y Carcelario, artículo 63). Los detenidos o sindicados deben permanecer en cárceles, ya que estas son establecimientos de prevención preventiva. Son establecimientos previstos exclusivamente para retención y vigilancia de sindicados. Los condenados deben estar en penitenciarías (Código penitenciario y Carcelario, artículo 21).

¹⁴ La finalidad de la detención preventiva es asegurar la comparecencia de los imputados al proceso penal, la conservación de la prueba y la protección de la comunidad, en especial de las víctimas, y la efectividad de la pena impuesta (Código penitenciario y Carcelario, artículo 11).

destinado a la incapacitación y contención de los presuntos delincuentes. Se encierra para cuidar, ya no para castigar. Además, con este hecho se alimenta el discurso social de la seguridad pública y social.

Otros estudios sobre la realidad de la política criminal en América Latina se referirán a la afirmación reiterada de que se utiliza poco la prisión, y que debería utilizársele más (Carranza, 2001). Observemos la siguiente tabla.

Tabla 1. *Variables que inciden en el crecimiento penitenciario en América Latina entre 1992 y 1999.*

<i>América Latina</i>	<i>Personas presas</i>			<i>Crecimiento por aumento demográfico</i>		<i>Crecimiento por mayor uso de la prisión</i>	
	<i>1992</i>	<i>1999</i>	<i>Crecimiento</i>	<i>Número</i>	<i>%</i>	<i>Número</i>	<i>%</i>
Argentina	21 016	38 604	17 588	1 800	10	15 788	90
Bolivia	6 235	8 315	2 080	296	14	1 784	86
Brasil	114 377	194 074	79 697	13 701	17	65 996	83
Chile	20 989	30 852	9 863	2 282	23	7 581	77
Colombia	33 491	57 068	23 577	3 867	16	19 710	84
Costa Rica	3 346	6 650	3 304	558	17	2 746	83
El Salvador	5 348	6 868	1 520	888	58	632	42
Guatemala	6 387	8 169	1 782	562	32	1 220	68
Haití	1 617	4 152	2 535	139	5	2 396	95
Honduras	5 717	10 869	5 152	1 254	24	3 898	76
México	87 723	139 707	51 984	11 145	21	40 839	79
Nicaragua	3 375	7 198	3 823	906	24	2 917	76
Panamá	4 428	8 517	4 089	570	14	3 519	86
Paraguay	3 427	4 088	661	264	40	397	60
Perú	17 350	27 452	10 102	2 448	24	7 654	76
República Dominicana	10 800	14 188	3 388	1 409	42	1 979	58
Uruguay	3 037	4 012	975	122	13	853	87

Fuente: Carranza (2001)

Llama la atención que la población en Colombia, por ejemplo, aumentó de 33.491 en 1992, a 57.068 en 1999, mostrando un crecimiento de 23,577. Ahora bien, este aumento significativo se debe casi en su totalidad (un 84%) al mayor uso de la prisión. Veamos también las altas cifras de crecimiento penitenciario que muestran Argentina y Brasil, países en donde se implementa el sistema de seguridad de *Tolerancia cero* en la década de los 90, y que se comprueba que es gracias al mayor uso de la prisión que aumenta la población carcelaria. Podríamos seguir tomando de ejemplo varios países que muestran altas cifras y números exorbitantes, sin embargo, nos interesa ver que hay un uso notoriamente creciente de la prisión, tanto preventiva como con carácter de pena –aquí no se discrimina un tipo de población carcelaria específica-. Todo esto mostrando, por un lado, el aumento considerable de la sociedad encarcelada, y por otro la manera de solucionar el tema del delito en nuestras sociedades latinoamericanas y su efectividad. Más bien, podríamos concluir como nuestra política penitenciaria y nuestros sistemas de justicia están centrados en la prisionalización.

La cárcel en Colombia.

Ya se han dado algunas pistas sobre la situación del sistema carcelario colombiano, y podríamos decir que no difiere mucho de los planteamientos hechos hasta aquí por los sistemas punitivos y de prisión que nos delimitan. Incluso, son diversos los estudios a nivel nacional que han intentado definir con precisión sus elementos y relaciones, veamos.

Algunos aportes teóricos.

Algunos estudios examinados por ejemplo desde el derecho, proponen un análisis de la cárcel como lugar que auto-determina su discurso legislativo; y es desde este discurso que organiza todo un aparato punitivo que se concreta en el sostenimiento de la cárcel como entidad jurídica y social (Galvis, 2003). Esta perspectiva nos lleva a ver la cárcel como una entidad independiente, que

tiene un discurso propio, unos métodos punitivos propios, unas formas determinadas y unos intereses bien definidos. Organización dispuesta para la resocialización de los privados de la libertad, y representada en todo un aparato disciplinar, punitivo, administrativo. Sin embargo, se va al suelo este discurso institucional a la luz de las condiciones reales que presenta el sistema penitenciario y carcelario colombiano.

Nos encontramos con situaciones como el aumento constante del número de reclusos en las cárceles, el aumento de cárceles, el aumento del número de delitos excarcelables. Esto a su vez genera condiciones degradantes de los establecimientos carcelarios –hacinamiento, problemáticas en la higiene y la salud-, crisis del cuerpo de custodia y vigilancia –abuso de los guardias con los internos-, dificultades como el analfabetismo y el desempleo (muestra de la marginación de sectores pobres en las cárceles), tensión de poderes al interior de los patios –dominio de grupos guerrilleros y paramilitares (particularidad de las cárceles colombianas)-. Efectos que se presentan muy seguramente porque es imposible para un país cumplir el desafío de responder al gigantesco número de privados de la libertad producto del mayor uso de la prisión (Carranza, 2001). Observemos algunos datos sobre la población carcelaria en Colombia.

Tabla 2. *Datos comparativos entre población privada de la libertad, infraestructura y hacinamiento entre 2002 y 2014.*

Año	Población	Tasa⁹⁹	Capacidad	Hacinamiento
2002	49.474	119,7	42.465	16,5%
2003	54.234	129,6	45.739	18,6%
2004	62.708	148,0	47.825	31,1%
2005	68.639	160,0	49.722	38,0%
2006	66.553	153,3	49.821	33,6%
2007	60.371	137,4	52.468	15,1%
2008	64.253	144,5	52.555	22,3%
2009	70.901	157,6	54.777	29,4%

2010	76.761	168,7	55.060	39,4%
2011	86.076	186,9	68.029	26,5%
2012	102.296	219,6	75.620	35,3%
2013	114.872	243,8	75.726	51,7%
2014	120.623	253,1	76.066	58,6%

Fuente: Lineamientos para el fortalecimiento de la política penitenciaria INPEC (2014).

A medida que aumenta la capacidad carcelaria, aumenta desproporcionalmente la población carcelaria y por ende el hacinamiento. Los resultados de las políticas carcelarias no cumplen a cabalidad los fines que a través de ella se persiguen (Galvis, 2003). Esto pone en entredicho el funcionamiento e intencionalidad del sistema penitenciario en Colombia.

Monsalve (2012) corroborará, junto con diversos estudios hechos en algunas cárceles colombianas¹⁵, la abismal diferencia que existe entre la realidad penitenciaria y los planteamientos teóricos y legales que para estas mismas se diseñan. De esta manera, cada vez más se pronuncia la necesidad de un sistema pedagógico que permita poner en práctica una política correctiva, o mejor resocializadora, aún y cuando se cuenta con un sistema penitenciario hostil como el colombiano, en el que ‘el castigo responde a la supresión o limitación de bienes y derechos fundamentales en el comportamiento de los individuos en su contexto social’ (Monsalve, 2012, p. 19).

Varios elementos iban tomando sentido también para nuestro caso, cuando intentábamos descifrar las relaciones y situaciones propias de la cárcel de Fusagasugá. Era importante tener esta perspectiva crítica de análisis de lo que representaba una cárcel, y en clave de esas perspectivas evaluar procedimientos, instituciones, acciones y actores. No obstante, así como el interno

¹⁵ En este apartado se mencionan estudios adelantados en cárceles como la cuarenta de Pereira, las cárceles de Medellín (entre ellas la cárcel de Bellavista), la cárcel de Cóbbita en Boyacá.

mostraba la dureza y complejidad de la privación de la libertad, nos interpelaba sobre nuestra práctica investigativa y los objetivos de esta. ¿Bastaría con la reflexión teórica y conceptual de lo carcelario como artefacto de la marginación social? ¿Cuál debería ser la intención de fondo de una investigación social en un contexto como este? El generar cercanía y fortalecer progresivamente el compromiso con el interno, el cuestionar el sentido de nuestro acompañamiento, nos permitía darle un nuevo sentido investigativo al presente trabajo.

La cárcel de Fusagasugá.

Nos situamos en la cárcel de Fusagasugá. Este será el contexto de análisis conceptual y teórico sobre la realidad penitenciaria, pero sobremanera era el lugar donde construíamos la experiencia pedagógica e investigativa con el interno.

El EPMSC y sus particularidades.

Vale la pena mencionar algunas características que definen este centro carcelario y que nos dan elementos claves para entender el fenómeno carcelario de manera local¹⁶. El *Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario* es una institución carcelaria, como su nombre lo indica, de *Mediana Seguridad*. ‘Los centros de reclusión serán de alta, mediana o mínima seguridad. Las especificaciones de construcción y el régimen interno establecerán la diferencia de estas categorías’ (Código penitenciario y carcelario, 2017, Art. 22). El decir que las especificaciones de construcción y el régimen interno son las que determinan estas categorías, nos arroja directamente a factores como el tipo de interno que allí permanecerán. El hecho que sea

¹⁶ El establecimiento se ubica en el centro de la ciudad de Fusagasugá, sobre la carrera 8va entre la calle 7ma y 8va, y está allí desde la década de 1940. Luego de constantes modificaciones en el espacio, ubicación, y en la población que alberga, en la actualidad el establecimiento alberga población masculina solamente.

Penitenciario y Carcelario a la vez indica que es un establecimiento destinado a la reclusión de condenados¹⁷, y destinado para retener y vigilar a los sindicados, o internos en prisión preventiva.

El establecimiento cuenta con una capacidad de 153 internos, cifra que llama la atención cuando revisando las estadísticas volvemos a encontrar datos particulares.

Tabla 3. *Datos comparativos entre la población carcelaria en el establecimiento, los niveles de hacinamiento y el tipo de internos en el EPMSC-Fusagasugá entre enero y diciembre de 2016*

Fecha (Año 2016)	Total Población	Hacinamiento	Sexo		Sindicados		Total Sindicados	Condenados		Total Condenados
			H	M	H	M		H	M	
			Enero	248	62,1%	248		0	110	
Febrero	259	69,3%	259	0	110	0	110	149	0	149
Marzo	263	71,9%	262	1	115	0	115	147	1	148
Abril	277	81,0%	276	1	136	0	136	140	1	141
Mayo	282	84,3%	282	0	135	0	135	147	0	147
Junio	262	71,2%	262	0	126	0	126	136	0	136
Julio	260	69,9%	260	0	130	0	130	130	0	130
Agosto	267	74,5%	267	0	130	0	130	137	0	137
Septiembre	272	77,8%	272	0	130	0	130	142	0	142
Octubre	274	79,1%	274	0	125	0	125	149	0	149
Noviembre	276	80,4%	276	0	119	0	119	157	0	157
Diciembre	275	79,7%	275	0	105	0	105	170	0	170
Promedio	268	75,1%	268	0	123	0	123	145	0	145

Fuente: Diagnóstico Regional Central INPEC (2017).

¹⁷ El interno en condición de condenado es aquel en el que se ejecuta la pena de prisión, mediante un sistema gradual y progresivo para su tratamiento (Código penitenciario y Carcelario, artículo 21). Es el interno que ya ha ido a juicio y tiene definido el tiempo que debe estar en prisión.

La capacidad ha sido excedida nuevamente. Aún y cuando se comparan los datos en un año, hay cambios bruscos. Meses entre los que la población carcelaria aumenta en casi 40 internos (entre enero y mayo), la tendencia de aumento de la población carcelaria se mantiene, y por ende el hacinamiento. Lo realmente interesante esta vez era que estábamos próximos al fenómeno del hacinamiento, en cierta medida experimentábamos el peso de la sobrepoblación carcelaria; estábamos cerca a la dinámica que se genera entre la población de condenados y la de sindicados. Podíamos ver, y en cierta medida participar, del peso de una institución productora de marginación social y todo lo que esto implicaba. Era el interno, que viviendo la realidad de prisión nos permitía aproximarnos a su dimensión más vulnerada, la de su humanidad.

Este vínculo humano siempre influyó en la manera en que nos acercábamos a la cárcel de Fusagasugá, en la manera en que ideábamos nuestro trabajo en campo. Y fue precisamente este vínculo lo que nos dio un enfoque de trabajo diferente al de la mayoría de procesos pedagógicos e investigativos en las cárceles colombianas. Incluso trabajos investigativos realizados en este mismo establecimiento carcelario.

Un aporte pedagógico desde la alfabetización.

Para el año 2013, Gonzales adelantó un proyecto de Alfabetización en este establecimiento carcelario cuyo objetivo era, ‘Identificar los aprendizajes del docente en formación, a partir de la sistematización de experiencias realizada en el Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario de Fusagasugá (EPMSC-FUS), por medio de la experiencia educativa en lectoescritura con la población interna’ (Gonzales, 2013, p. 14). Por una parte, el trabajo de Gonzales buscaba *identificar los aprendizajes del docente en formación*, objetivo distante al nuestro, en tanto que nosotros, a medida que avanzaba el proceso experiencial y de trabajo con el interno, evidenciamos que el problema en últimas es que la marginación social a la cual está ligado

el interno se da, en gran medida, porque este no participa de manera activa en el proceso de resocialización.

Por otra parte, Gonzales parte de la experiencia educativa de lectoescritura adelantada con un grupo de internos, y retoma esa experiencia a manera de sistematización. Este trabajo se desarrolla desde la etnografía, la investigación-Acción (IA), y la Investigación Acción del Profesor (IAP). El ejercicio de la práctica educativa del docente es el centro de la investigación. Como ya se ha mencionado desde el comienzo, nuestra investigación tiene como fin último la transformación de la realidad del interno, a partir de la acción, participación y la reflexión crítica que hace el interno de su realidad. Esto hace que nos ubiquemos en los paradigmas emancipatorios de la Investigación Acción Participativa (IAP), y de la Educación Popular (EP). Lo que pone en un mismo plano estas investigaciones es el contexto, y el hecho de que parten desde cursos FIT (Formación Integral y Tratamiento)¹⁸.

Alternativas al Modelo de Marginación Social

Podríamos seguir describiendo los modos de vida del interno en este establecimiento: como que debe estar en el patio central entre 6:00 am y 4:00 pm, y que debe permanecer el tiempo restante del día en su alojamiento; o podríamos hablar sobre la infraestructura y decir que los internos se distribuyen en 6 alojamientos, y que disponen de una biblioteca, un comedor y unas aulas para desarrollar las actividades laborales y educativas; incluso, podríamos decir que hay un esquema de seguridad en los que se cuentan 3 anillos de seguridad para ingresar a las instalaciones donde conviven los internos, que, por cierto, están apartadas del área administrativa. Sin embargo,

¹⁸ Recordemos que los cursos FIT están dirigidos a internos próximos a salir en libertad, que no se encuentran en programas laborales (MINJUSTICIA/INPEC, 2004). Entre estos cursos se cuenta '*Preparación y Validación*', '*Fomento de lectura*' y '*Alfabetización*'.

profundizaremos en el desarrollo del proceso pedagógico e investigativo, ya que desde ahí daremos el énfasis propio de la caracterización del modelo carcelario. La reflexión pedagógica e investigativa sobre la participación de los internos, y la visión que estos tienen de la privación de la libertad, irá dando acentos a otros elementos con los cuales describiremos el establecimiento y la educación carcelario.

De esta manera, y teniendo como ámbito de partida el análisis de la prisión como entidad productora de marginación social, debemos atender también al quehacer de la cárcel, al proceso re-educativo que pone en marcha con los privados de la libertad, con miras a que alcancen su reinserción social. Es mirar, sobretodo, los alcances en términos reeducativos del modelo carcelario del INPEC, y qué propuestas surgen por parte del interno en el proceso.

La educación carcelaria.

El discurso institucional va a mencionar una serie de valores y de actividades propias de la educación carcelaria.

‘la educación para la rehabilitación social es parte integrante del servicio educativo; comprende la educación formal, no formal e informal y requiere métodos didácticos, contenidos y procesos pedagógicos acordes con la situación de los educandos. En el caso de los establecimientos carcelarios del país se debe tener en cuenta para los planes y programas educativos, las políticas y orientaciones técnico-pedagógicas y administrativas del instituto Nacional penitenciario y carcelario, INPEC’ (Ley general de Educación, 1994, Art. 69).

Obsérvese como se menciona a la educación para la rehabilitación social como parte fundamental dentro de la educación. Y la preeminencia es tal, que se sugiere que existan métodos y procesos pedagógicos propios y acordes a los contextos en los que esta se imparte. Se propone también mantener los niveles de educación formal, no formal e informal, y se delega al INPEC para que sea el que encargado de asumir tal responsabilidad.

Por su parte el INPEC dirá que la educación impartida ‘enseñará y afirmará en el interno, el conocimiento y respeto de los valores humanos, de las instituciones públicas y sociales, de las leyes y normas de convivencia ciudadana y el desarrollo de su sentido moral’ (Código penitenciario y carcelario, 1993; Art. 94). Todo esto dentro del ideal que busca alcanzar la resocialización del infractor de la ley penal. En esa misma línea, el INPEC que había sido creado en 1993¹⁹, entra a fortalecer el sistema progresivo²⁰ -compuesto por etapas y momentos-y en el año de 2002 pone a funcionar en algunos establecimientos carcelarios del país²¹ la propuesta PASO (Plan de Acción y Sistema de oportunidades).

Paso.

Esta es una propuesta de planeación, organización y ejecución del tratamiento de los internos. PASO se convertirá en punto de referencia en la integración de los programas educativos y laborales existentes en los establecimientos carcelarios, y los ajusta al proceso del tratamiento progresivo que lleva cada interno. Veamos cómo opera PASO.

¹⁹ La creación del INPEC buscaba modernizar el sistema carcelario y mejorar los servicios y el estado de las cárceles, pero su principal objetivo era realizar un giro institucional que permitiese la formulación de una política carcelaria ‘lógica y coherente, con énfasis en la humanización y la resocialización’ (MINJUSTICIA/INPEC, 2004, p. 11)

²⁰ El *Sistema Progresivo* es un sistema de atención a internos cuyo objetivo 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 la pena’ (MINJUSTICIA/INPEC, 2004, p. 12).

²¹ Estos primeros establecimientos carcelarios serán la colonia agrícola de Acacias y la cárcel de ‘Bellavista’ en Medellín. Posteriormente la propuesta será tomada como punto de referencia para los demás establecimientos carcelarios del país.

Tabla 4. Descripción general de las fases de PASO

Etapas de PASO	
Etapa	Descripción
<i>Inicial</i>	Fortalecimiento de capacidades, habilidades y destrezas, orientadas a la introyección de estilos de vida y hábitos saludables.
<i>Medio</i>	Implementación de escuelas de formación y actividades productivas, como medio de preparación a través de elementos teórico-prácticos.
<i>Final</i>	Interiorización de pautas de convivencia social y estrategias para afrontar la reinserción social del interno.

Fuente: MINJUSTICIA/INPEC (2004)

Se busca que PASO organice de manera coherente el accionar institucional del modelo carcelario. Muestra de ello es que busca articular el accionar de distintos cuerpos colegiados al interior de cada establecimiento como, por ejemplo, la junta de distribución de patios y asignación de celdas, la junta de evaluación de trabajo, estudio y enseñanza, el consejo de disciplina, los consejos de evaluación y tratamiento, entre otros grupos que determinarán el avance educativo y del tratamiento penitenciario de cada interno.

El tratamiento penitenciario.

Es preciso mencionar, que la educación como elemento fundamental del proceso al que se somete cada interno al ser recluso en prisión, compone junto con otros momentos de la resocialización o de la reinserción social el tratamiento penitenciario²². El tratamiento

²² Recordemos que el Tratamiento penitenciario ‘busca 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’ (Código penitenciario y carcelario, Art. 10).

penitenciario da cuerpo al sistema progresivo, y en últimas determina cuándo un interno se encuentra en condición para acceder a la libertad.

Para ello, se estipulan unas fases y momentos que determinan el avance del interno en términos de su rehabilitación social. Llama la atención que las fases ponen al interno en una escala de seguridad, como queriendo insinuar qué tan peligroso resulta el privado de la libertad. Veamos estas fases.

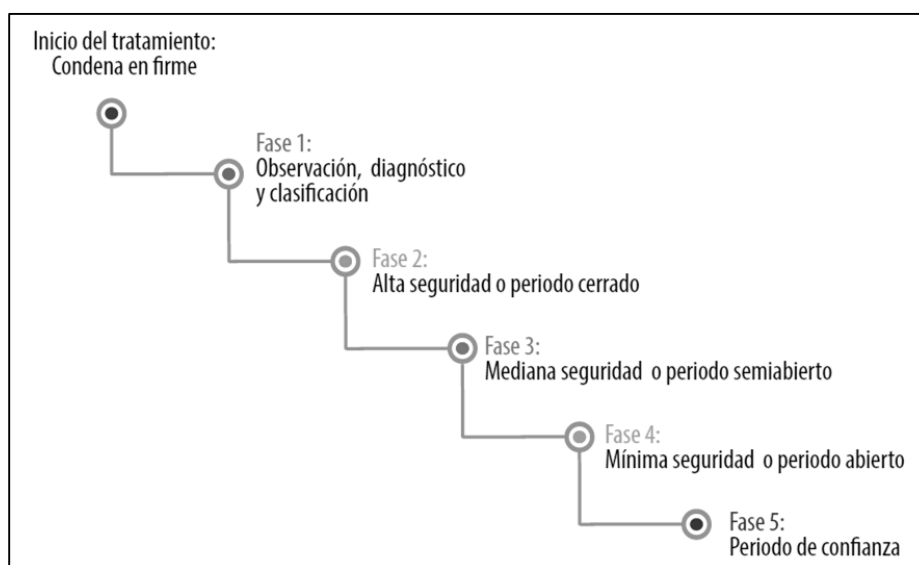


Figura 1. Fases del tratamiento penitenciario del sistema progresivo en Colombia. Fuente: Lineamientos para el fortalecimiento de la política penitenciaria INPEC (2014).

Evidenciamos que ese riesgo o peligrosidad, que se muestra como parte del discurso institucional, determina si el privado de la libertad es apto o no para la vida social. Volvemos a la tesis Foucaultiana sobre el *correlato de la justicia penal* con que carga el interno, donde se hace énfasis en su condición de anormal. Solo hasta que llega a la fase de confianza, el interno está preparado nuevamente para la vida social, antes representa un riesgo para la sociedad.

En cierto modo, partimos de los planteamientos institucionales que definen la educación carcelaria y el tratamiento penitenciario, no tanto con la intención de revisar el avance histórico

del INPEC y del sistema carcelario en Colombia, sino con la intención de situar nuestra práctica educativa e investigativa en el EPMSC-Fusagasugá. Esto teniendo en cuenta que los espacios educativos en los que participamos son programas de educación no formal, o grupos FIT (Formación Integral y Tratamiento), que hacen parte de la organización educativa de PASO y por ende del tratamiento penitenciario. Interesa ver cómo esta estructura condiciona la re-educación del interno, genera cierta dinámica dentro del establecimiento, hasta qué punto esta dinámica posibilita o no la resocialización, o si agudiza o disminuye los niveles de marginación social.

El diálogo con el interno y el vínculo participativo.

Nos encontrábamos con un modelo de rigurosidad normativa y jurídica en todo aspecto. Por ejemplo en el modelo re-educativo que diseñaba los procesos de enseñanza con adultos en contextos de encierro, y que nos ponía un reto en términos de nuestra formación; en la disciplina y la seguridad que impartía el cuerpo de custodia y vigilancia²³, que organizaba el itinerario carcelario, desde las requisas y requerimientos para el ingreso al establecimiento, hasta la rigurosidad y disposición de los horarios y actividades permitidas en el lugar. Mencionamos estos aspectos porque eran los que exigían que nos acomodáramos a los tiempos, horarios y procedimientos de la institución.

Esta disposición hace que lleguemos al grupo de *Preparación y Validación* y al grupo de *Fomento de lectura*. Se establece aquí el vínculo con el interno, y se inician las reflexiones y

²³ Entre las labores del cuerpo de custodia y vigilancia (o guardia) se cuenta, ‘custodiar y vigilar constantemente a los internos en los centros penitenciarios y carcelarios, en las remisiones, diligencias judiciales, hospitales y centros de salud, conservando en todo caso la vigilancia visual (...) Mantener la disciplina con firmeza, pero sin más restricciones de las necesarias, para conservar el orden en el establecimiento penitenciario o carcelario (Código penitenciario y carcelario, Art. 44).

estrategias pedagógicas, los encuentros y las clases, pero sobremanera se iniciaría el diálogo que luego definiría y orientaría el trabajo a realizar.

CAFAM en la educación carcelaria.

Llama la atención que el material que debíamos desarrollar en el espacio de *Preparación y Validación* era unas cartillas de CAFAM. Decimos que llama la atención porque las cartillas llegan a la cárcel de manera particular. Según la información de una de las docentes del establecimiento carcelario, la institución educativa (Colegio Instituto Técnico Industrial) que tenía el convenio interinstitucional con el EPMSC-Fusagasugá, y que impartía la enseñanza en los CLEI²⁴, adelantaba procesos de validación de adultos en otros contextos distintos al carcelario con las cartillas de CAFAM. Entonces, el colegio comparte el mismo material que utiliza en sus procesos externos de validación, con el establecimiento. Nosotros asumimos el espacio e iniciamos el proceso de formación con las cartillas en el área de Ciencias Sociales, a fin de que, terminada la nivelación académica de los internos en esta área, fueran promovidos al nivel o CLEI correspondiente.

En cierto modo, tomábamos la responsabilidad del espacio y recibíamos las cartillas con el ánimo de involucrarnos en los procesos de la educación carcelaria; sin embargo, encontramos una oficina de tratamiento penitenciario que centra sus intenciones en la repetición de cartillas. De paso nos delega la tarea de intermediar y reproducir el material. Asume que entraríamos a hacer parte del modelo de repetición de contenidos, pero sobremanera desconoce nuestra mediación en

²⁴ La organización de los CLEI se dispone de esta manera: CLEI I -equivale a 1er, 2do y 3er grado de primaria-, CLEI II -equivale a 4to y 5to grado de primaria-, CLEI III -equivale a 6to y 7mo de básica-, CLEI IV -equivale a 8vo y 9no de básica-, CLEI V -equivale a 10mo de media vocacional- y CLEI VI -equivale a 11 de media vocacional- (MINJUSTICIA/INPEC, 2004).

el proceso re-educativo del interno, además relega nuestras capacidades reflexivas de la educativo a lo procedimental y operativo, al hecho de reproducir. ¿Qué modelo educativo ya se avizoraba entonces?

Si bien las cartillas son aprobadas y promovidas por la secretaria de educación nacional, no cumplen con la especificación de ser para población carcelaria. Este fue el primer indicio que nos lleva a evaluar la idoneidad del material. Más cuando sabíamos el contexto en el que nos encontrábamos, y que creíamos conocer algunas de las necesidades de los internos como marginados sociales. Para qué contexto y para qué tipo de adulto van pensadas las cartillas, fue nuestro primer interrogante. Se complejizaba más la situación cuando sabíamos que el material debía inscribirse en la línea resocializadora y de humanización del INPEC.

Las cartillas.

En el sentido de la idoneidad del material, hay que decir que las cartillas de CAFAM, contribuían a que los internos participaran sin interferencias o sobresaltos, el ambiente siempre estaba dispuesto. En clase nunca había lío. Incluso, no había mayor actividad, como diría Freire (1983), estábamos sin el deseo de correr riesgos, no había actividad dialógica, no queríamos problematizar, nos refugiábamos en el aula que empezamos a llenar de discursos, de hermosa retórica (como se citó en Romao, 2015). La dinámica no variaba y se mantenía cierta calma. No obstante, observemos la intención pedagógica y el listado de temas que CAFAM proponía y que en parte ayudaba a mantener ese ambiente. Esto con la intención de evaluar si corresponde este ambiente con la realidad del interno. Detengámonos y analicemos algo del material de trabajo de las cartillas.

Tabla 5. *Relación entre la competencia, las etapas y las temáticas del programa de formación para adultos de CAFAM.*

Competencia	ETAPA FUNDAMENTAL
Tema 1.	La Familia: Derecho de Familia
Tema 2.	La Familia: Factores unificadores de Familia
Tema 3.	La Comunidad.
Tema 4.	El Cooperativismo.
Tema 5.	El Municipio.
Tema 6.	Administración del estado colombiano.
	ETAPA COMPLEMENTARIA
Tema 7.	La Tierra.
Tema 8.	El Hombre y sus recursos.
Tema 9.	Historia General.
Tema 10.	Elementos para la Construcción Social.
Tema 11.	El continente Americano.
Tema 12.	Población y Economía.
Tema 13.	Historia de América.
Tema 14.	Historia de Colombia.
Tema 15.	Antiguo Continente, Oceanía y Regiones polares.
Tema 16.	Geografía Física de Colombia.
Tema 17.	Geografía económica de Colombia.
Tema 18.	Historia Universal.

Fuente: CAFAM/Mineducación (2005).

Nos encontrábamos con temas que, si bien hacían parte de un programa educativo formal, no le permitían al interno interrogarse ante la vida, y en su condición de privado de la libertad. Lo mencionamos también, por la metodología utilizada en las cartillas²⁵. Observemos un par de líneas.

²⁵ Llama la atención que, siendo un material de educación en adultos, la propuesta de CAFAM no es una propuesta utilizada con frecuencia en el ámbito educativo; incluso, en el desarrollo metodológico y de contenidos de las cartillas no se referencia alguna experiencia significativa, o no se toma algún elemento de apoyo, en términos ni pedagógicos, ni temáticos de propuestas afines. Las experiencias y campañas exitosas de educación y alfabetización con adultos desarrolladas en América Latina en la segunda mitad del siglo XX, por ejemplo, en Colombia, Cuba y Nicaragua,

‘En la crisis de la familia inciden muchos factores. Uno de los más graves es la irresponsabilidad, el preocupante desconocimiento de los deberes y derechos dentro del matrimonio’ (CAFAM, 2005; modulo 1.1, p. 1). ‘el cooperativismo constituye una doctrina, sistema, movimiento o actitud que considera a las cooperativas como una forma ideal de organizar las actividades socioeconómicas’ (CAFAM, 2005; modulo 4.1, p. 1).

Claro, podríamos haber esperado a que el interno tomara conciencia de que quizá por su irresponsabilidad y el desconocimiento de sus deberes en la familia está en prisión. O quizá que debería reflexionar si llegó a prisión por no haber administrado correctamente sus actividades económicas. Hubiésemos esperado eso del espacio de validación, sin embargo, surgen otros aspectos que van dando un giro en el sentido de la práctica que acompañábamos.

Entre esos aspectos está el habernos arriesgado, el haber corrido el riesgo (aludiendo a la cita de Freire) cuando compartíamos una charla extra-clase con los internos (charla que podía durar incluso horas mientras caminábamos por el patio), cuando compartíamos algún gusto musical en la guitarra, cuando nos acercábamos y preguntábamos sobre su experiencia, no tanto del encierro, sino más bien de su integridad, de su pasado, sus experiencias y aprendizajes, y de su futuro, sus proyecciones y expectativas. El hecho de indagar por aspectos que van más allá de la privación de su libertad, del delito cometido, y de la pena impuesta. Esto generaría que el interno fuera proyectando lo que es, pues como diría días después algún interno, ‘se dignifica cuando se sabe que entra la persona a la cárcel, pero no el delito, lo que importa es el ser humano’ (Galindo, diario de campo, 6 de agosto de 2015).

proporcionan un referente interesante en términos pedagógicos y metodológicos. De dichas experiencias se alimentan muchas de las propuestas de educación en adultos en el continente (Caruso, Di pierro, Ruiz y Camilo, 2008).

El interno ¿Cómo responde ante el modelo educativo carcelario?

Vamos apagando el silencio, la palabra se va despertando, y se construye cierta cercanía con el interno. Claro, no con todos, muchos en algún momento se mostraban distantes y se limitaban al encuentro en el aula. Pero en esa cercanía era cuando el interno indicaba que era costumbre permanecer en los cursos que se orientaban²⁶, entre ellos el nuestro, incluso no queriendo estar. Comentaban que, en última instancia, cuando el espacio se tornaba improductivo, ellos se salían y perdían las horas de redención de penas, incluso exponiéndose a alguna sanción o castigo. Esto nos deja ver un elemento que va a ser condicionante en nuestro acompañamiento: el hecho de que el estudio representa horas de descuento en la pena del interno, o sea que es la oportunidad que este tiene para disminuir el tiempo en prisión.

Nos encontramos con una primera dificultad de PASO, ya que ofrece un plan de oportunidades en donde se busca disminuir la intensidad de la pena en función del estudio, la disciplina y el trabajo, pero termina poniendo a la educación como una distracción que puede ser explotada dentro del sistema restrictivo para obtener una ventaja temporal (Naciones unidas/UNESCO, 2004). El interno termina viendo la educación de manera utilitarista. Incluso, la redención de penas misma, fundamental en el sistema progresivo, resulta convirtiéndose en un fin, dejando de ser un medio (Torres y Arias, 2011). El interno, con otra lógica, se inscribe en el programa PASO no con el objetivo de resocializarse, sino con un sentido pragmático como única forma de hacer un poco más corto su periodo de reclusión.

²⁶ Esto lo agudiza la situación de la población carcelaria, que está sujeta a traslados de cárceles, remisiones a las dependencias de salud, jurídica, atención y tratamiento, o remisiones a centros de salud externos, o alguna charla con un abogado, entre otros factores que contribuían a que el interno se mostrara inconstante.

Por otra parte, llama la atención comentarios como ‘profe, el problema es que si no asisto con usted eso me va sumando y después me mandan para la UTE²⁷’, ‘No profe, prefiero entrar y que me coja el sueño en su clase a meterme en líos después’ (Galindo, diario de campo, 2015). El hecho de participar de algún curso con la pretensión a no ser castigado o amonestado intensifica el sentido utilitarista que se le da a la educación, y muestra el carácter claramente correccional de la educación carcelaria (Torres y Arias, 2011). Idea que no se aleja mucho de la realidad de la mayoría de internos, que declaran constantemente sobre su cotidianidad, ‘*Este encierro no se lo deseo a nadie*’, ‘*Yo nunca vuelvo a pisar un lugar de estos*’, ‘*Yo me he resocializado, he cambiado mi forma de actuar después de sentir el peso del encierro*’, ‘*Jhon, esto jode a cualquiera, no le deseo esto a nadie*’ (Galindo, diarios de campo, 2015). Ciertamente es la misma lógica, donde el interno sabe que debe cambiar y evitar ir a la cárcel, por el miedo y el carácter correccional de esta. Es una propuesta pedagógica incoherente, si tenemos en cuenta lo que menciona la normatividad del INPEC respecto a la educación carcelaria.

Los interrogantes se multiplicaban, tomaban diversas formas y nos llevaban a nuevas posibilidades. ¿Cuál es la verdadera intención de PASO? ¿Que el interno mantenga su mente ocupada, y que actúe por temor al régimen correccional del sistema progresivo? ¿Hasta qué punto tiene sentido abordar un sinnúmero de temáticas en los cursos, sabiendo que estas no contribuyen al proceso de reflexión del interno, incluso cuando son asuntos poco o nada relevantes para ellos? ¿Responden estas temáticas a las necesidades reales del interno? Y en esos mismos términos ¿Qué

²⁷ Las Unidades de Tratamiento Especial (UTE), son espacios destinados para el alojamiento temporal de internos, atendiendo el riesgo de violación de los Derechos Humanos que se pudiera presentar en las áreas de aislamiento de los centros de reclusión de orden nacional (INPEC, 2011).

elementos debe tener la metodología apropiada para la educación carcelaria? O mejor ¿Qué objetivos debe perseguir dicha metodología?

Emerge la cultura carcelaria.

La palabra continua despertando y vamos acercándonos también a las manifestaciones cotidianas del interno. Manifestaciones representadas, por ejemplo, en los escritos y poemas de Alberto Acosta, un interno, que cada vez que ingresábamos al establecimiento, nos compartía un escrito nuevo y nos reiteraba la posibilidad de que con nuestra colaboración podría publicar sus textos, y trascender la informalidad. Otro interno escribía una bitácora sobre su experiencia de encierro, y nos reiteraba su deseo de que este texto se convirtiera en una especie de testimonio para quienes están afuera, para los que están en libertad. De esta manera, él podría prevenir a muchos sobre las inclemencias y la dureza del encierro. Sin embargo, nos sorprende con el siguiente comentario, *‘No Jhon, esta madrugada hubo rascada... llegó la policía y sacó mis cosas, encontró mis escritos y me dijeron que tenía prohibido escribir cosas sobre la cárcel, destruyeron mis escritos, se los llevaron’*.

Éramos receptivos con estas situaciones porque entendíamos que el proyecto pedagógico e investigativo que construíamos, se cernía y se mentaba en la cotidianidad del interno más que en el aula de clases. En esa medida, nuestro margen de trabajo implicaba ir al interno en su esencia, buscar e indagar en su cotidianidad, en lo que sentía, en lo que pensaba, en lo que anhelaba, en lo que decía. Veamos uno de los poemas que hace parte de las compilaciones de textos de Alberto Acosta (2015).

Administrando el dolor

Cuento las horas del día,
 Cuento de las semanas sus días,
 Cuento de los meses semanas,
 Cuento de mi tiempo nostalgias.

El silencio que la justicia mantiene,
 El despliegue que los medios han dado,
 El mutismo que los míos sostienen,
 Manteniendo mi corazón desgarrado.

Pregono en silencio, tristezas,
 Y la grito a los vientos, promesas,
 Llorando en las noches mis penas,
 Y soñando amarguras perpetuas.

Siempre pienso en escuchar las palabras,
 De mi hijo que se encuentra a distancias,
 No concibo mantener la esperanza,
 Cuando el tiempo y el espacio me acallan.

No veo de prisión la salida,
 Ni entiendo los motivos, las causas,
 Que mantienen mi humanidad retenida,
 Que condenan mi conducta sin justa causa.

Pronto llega de la noche sus silencios,
 Y en la penumbra oro yo al cielo,
 DIOS Bendito, perdona mi pecado,
 Y saca pronto a tu hijo del encierro.

Más allá de que no pudiéramos conseguir la editorial para publicar estos poemas, o de que le garantizáramos a cada interno que podía escribir lo que deseara en prisión sin temor a represalias, el punto era que el interno se nos había convertido en un interlocutor válido y activo en el proceso, y siempre tenía algo para decir. Siempre estaba esperando el momento para expresarse y aportar. Diseña su mundo en el encierro y busca las maneras para expresarse, para darle forma a su cotidianidad.

Incluso, nos encontramos con un interno escéptico y resignado ante el modelo de la educación carcelaria que la mayoría de las veces restringía sus expresiones. En esa línea también hacíamos nuestro acompañamiento, con cierta criticidad, sobre un modelo educativo que intenta imponer temas, perspectivas, actividades, sin detenerse a reflexionar sobre quienes están involucrados en el proceso educativo. Las expresiones de los internos fortalecían nuestra mirada crítica sobre lo educativo, y nos permitían reajustar constantemente nuestra labor como acompañantes.

¿Cómo responde la institución?

La imagen de un interno que se había vuelto escéptico no solo enmarcaba las situaciones antes descritas, también implicaba la posición que tomaba la institución al respecto. Veamos, por ejemplo, las declaraciones de una funcionaria de la oficina de atención y tratamiento cuando preguntábamos su opinión sobre el INPEC y el tratamiento penitenciario con los internos. *‘Ellos (los internos) son los enfermitos sociales, ellos son los que necesitan los cuidados. Debemos estar bien atentos, nosotros somos apoyo y debemos estar en constante diálogo con ellos’* (Galindo, comunicación personal, 30 de julio de 2015). Por una parte, pone la categoría de *enfermo social* al interno, pero llama la atención que continúa diciendo,

La realidad en los centros carcelarios es otra, el discurso se queda corto. la multiculturalidad de la población representa un obstáculo. El hecho de que cada interno traiga su contexto, de que cada uno sea tan diferente, que cada uno traiga su cultura. Para nosotros como oficina de tratamiento penitenciario es un obstáculo porque tenemos que pensar en qué se necesita para ofrecer un plan de tratamiento individual. (Galindo, comunicación personal, 30 de julio de 2015)

Si la oficina de atención y tratamiento desea promover la resocialización a partir del diálogo con el interno, se muestra incoherente cuando intenta apropiarse y comprender el mensaje del interno, pero lo media con variables como el contexto cultural y las estructuras conceptuales previas (Mariño, 2010). Es decir, sino parte de lo que el interno es, de su esencia, no podrá ofrecer un tratamiento individualizado como quiere. La resocialización se vuelve entonces un proyecto abstracto.

Desde este momento sabíamos que nuestro punto de partida debía ser definitivamente el diálogo con el interno. El diálogo como fundamento pedagógico que nos permitía reconocer los saberes del interno, además, como mencionara Mariño (2010), este permite valorar y hacer visible la cultura e identidad que el poder institucional mantiene sumergidas y en condiciones de inferioridad; en este caso, es el sistema carcelario el que mantiene sumergida la cultura y la identidad del interno por su condición de marginado social. En este momento vemos la cultura como el,

‘lugar donde los seres humanos crean su proceso material de existencia, pero también su proceso espiritual del quehacer propio de su condición. Es el espacio en el cual hombres y mujeres se reconocen como tales, y crean y reconstruyen su vida’ (Mejía, 2011, p.49).

El hecho de que el interno pudiera ejercer su condición de ser cultural, implicaba que reflexionara sobre su condición material y espiritual de existencia, sobre su quehacer y condición de privado de la libertad, de esta manera podría crear y reconstruir su vida. Este último paso es fundamental, sobremanera hablando de procesos de resocialización o de re-educación.

Esta búsqueda del interno por reconocerse como ser cultural, se convierte también en la necesidad de ser reconocido socialmente, en tanto que se encuentra en una situación diferencial de los capitales cultural y económico (Bourdieu, 1979)²⁸. Es decir, se ha visto determinado por ciertas disposiciones estructurales que lo definen por su origen social, su formación educativa y por sus recursos económicos, y por ende le permiten interiorizar ciertos comportamientos culturales que lo definen socialmente (Gayo, 2013). Este elemento va a ser determinante para profundizar en la condición de marginado social en la que se encuentra el interno, y tiene directa relación con la necesidad del interno de ‘superarse’, de crecer económicamente, de obtener títulos académicos y formarse, todo esto con la intención de ser reconocido socialmente.

El Diagnóstico participativo como Fuerza Dialógica-Organizativa

Nuestra apreciación.

Este momento se caracterizó por las diversas inquietudes que surgían y por la necesidad de precisar el rumbo del acompañamiento y del trabajo que realizábamos con el interno. Pensábamos,

²⁸ Según Bourdieu (1979), las prácticas culturales de las personas ‘son un producto de la interiorización inconsciente de esquemas cognitivos, valóricos y afectivos, que en su conjunto de lo que podemos entender como «disposiciones» y de las constricciones estructurales relativas principalmente a la dotación diferencial de los capitales cultural y económico’ (como se citó en Gayo, 2013).

en principio, que los internos necesitaban otras temáticas, lo que hizo que nos ocupáramos de construir un currículo del curso de validación de adultos del centro carcelario. Sin embargo, en el proceso surgían múltiples expresiones culturales y académicas (como la poesía, la escritura de bitácoras, las expresiones musicales, entre otras) que nos indicaban qué si la necesidad era una propuesta curricular, esta debía reivindicar la voz del interno, expresada en todas estas manifestaciones. Una voz que cada vez más pedía que fuera tenida en cuenta, y que siempre comunicaba algo diferente. Era aproximarnos incluso a las pedagogías críticas dado que estas nos acercan a 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’ (Giroux y McLaren, citado en Torres y Arias, 2011, p. 35).

Concluíamos que no había espacios en donde se recogiera la voz, la expresión oral y escrita del interno, y planteamos la opción de proponer un periódico dentro del establecimiento. Pensamos también en alguna especie de publicación de historias de vida. Esto porque evidenciábamos que ‘la comunicación está vinculada a la cultura y al diálogo. En el proceso de democratización de la cultura ocurre la integración con la realidad de la misma forma como se da en la existencia empírica’ (De bastos, 2015, p. 102). Lo clave era, por un lado, que sabíamos que estos podrían ser aportes valiosos en el proceso de resocialización, ya que significaba partir de la realidad de los internos (Ver Apéndice A. *Árboles de problemas y Árboles de objetivos fase pre-diagnóstico participativo*). Y, por otro lado, concluíamos que la resocialización era un proceso que se desarrollaba sin tener en cuenta la voz del interno.

De todas maneras, este deseo de utilizar la voz, o lo oral, o la expresión como propuesta para la resocialización, en cierta medida ya llevaba implícito el deseo de producir conocimientos y

resultados de investigación, no solo para el investigador y la comunidad académica, sino también para los intereses del grupo, estos conocimientos eran entendidos en términos de necesidades de transformación de las condiciones de opresión a las que se halla sometido el grupo (Cusicanqui, 2006), en este caso es la condición de privación de la libertad.

Se optó por gestionar espacios para empezar a recoger estos aportes orales y escritos, Nos permitieron dirigir el espacio de *Fomento de lectura*, sin embargo, al igual que el curso de validación, una de las docentes estipulaba las temáticas para trabajar con los internos. Lo que se evidenciaba en estos espacios, era el deseo del interno por expresarse y proponer siempre algo más, y aunque quisiéramos poner un objetivo o una intención al proyecto, el interno arrojaba nuevos elementos que optaríamos por sistematizar en la metodología del diagnóstico participativo.

El Diagnóstico Participativo.

Se echa a andar el Diagnóstico Participativo con la intención de que el interno hiciera escuchar su voz, además con la intención de desarrollar metodológicamente el proceso. Este también generaría una disposición de trabajo diferente, comparada con la actitud de las sesiones y cursos que habíamos desarrollado hasta ahora. Optamos por esta metodología ya que permite construir,

Una oportunidad democrática para que toda la comunidad participe. En este sentido se busca la participación amplia y activa de los miembros de la organización y grupo y, en lo posible, de toda la comunidad, desde la definición de problemas hasta la formulación de conclusiones. Es importante que la comunidad no se limite a actuar como “fuente de información” sino que, por el contrario, conozca y participe en la formulación de los objetivos, métodos y en los resultados de la realidad que diagnostica. (Subsecretaría general gobierno chileno, 2010, p. 4)

El Diagnóstico Participativo permitiría iniciar un proceso de interpretación de la realidad carcelaria junto con el interno, dado que es este el que la conoce realmente. Era además la oportunidad de articular lo que él decía, pensaba y recreaba sobre su realidad de encierro, igualmente le permitiría identificar aquello que no le permitía expresar y recrear la cultura carcelaria. Inicialmente tomaríamos como referencia los siguientes pasos:

Tabla 6. Descripción de los pasos para desarrollar un diagnóstico Participativo.

<i>Paso</i>	Acción
<i>Primer paso</i>	Identificar el problema central
<i>Segundo paso</i>	Plan de trabajo del diagnóstico
<i>Tercer paso</i>	Realizar el diagnóstico
<i>Cuarto paso</i>	Comunicar los resultados a las comunidades
<i>Final</i>	Conclusiones

Fuente: Subsecretaría general gobierno chileno (2010).

En ese mismo sentido, se nos vuelven fundamentales las técnicas participativas, dado que la intención es que el interno tome un rol activo en su condición de privado de la libertad, además de que se genere un proceso de discusión y reflexión, donde se pueda socializar el conocimiento individual y enriquecer el conocimiento colectivo que va surgiendo (Vargas & Bustillos, 1990). Entre estas técnicas se tuvo en cuenta la utilización de la lluvia de ideas y el árbol de problemas. Estos métodos nos van a permitir evidenciar un proceso gradual de empoderamiento del interno en su condición de marginado social.

No podemos pasar por alto que el trabajo que desarrollábamos, se aproximaba cada vez más a la Educación Popular. Esto porque, el proyecto, partía de la realidad y la lectura crítica de ella, con la intención de reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores' (Mejía, 2015). Se irá viendo que se parte de la lectura crítica de la realidad del interno y se reconocen los intereses en su actuar, para transformar las condiciones que producen la exclusión y marginación a la que se halla sujeto.

El interno lee críticamente su realidad.

Claro, optar por una perspectiva de trabajo diferente traería sus costos. Quizá porque íbamos en contravía de los métodos tradicionales utilizados en el establecimiento. Los métodos educativos

de atención y tratamiento estaban definidos, los funcionarios los conocían y los habían vuelto procesos mecánicos, incluso los internos mismos habían apropiado y apoyaban las formas de administrar las actividades pedagógicas²⁹. Claro, hay que tener en cuenta que la educación impartida en los establecimientos carcelarios, de todas maneras, guarda importante relación con la que se imparte en el mundo social, tanto en lo que respecta a los programas de estudio y a los métodos de evaluación, también por sus objetivos globales (Torres y Arias, 2011). De esta manera el darle la oportunidad al interno de que se exprese traería sus reacciones.

La lluvia de ideas.

La primera actividad estuvo relacionada con la identificación de un problema. Luego de ajustar nuestras estrategias pedagógicas al contexto y a las necesidades del establecimiento, se cree pertinente desarrollar el taller de lluvia de ideas. Cabe aclarar que asumíamos el taller como un,

Dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida. (Cano, 2012, p.33).

El taller de lluvia de ideas consistía en que cada interno escribía en memo-fichas las principales dificultades de su proceso de resocialización y de la vida carcelaria del establecimiento. Algunas de las respuestas evidenciadas en las memo-fichas con mayor frecuencia fueron:

Tabla 7. Problemas recurrentes en la lluvia de ideas sobre dificultades de la resocialización y la vida carcelaria.

²⁹ La funcionaria entrevistada, nuevamente nos explicaba que ‘nosotros indagamos desde nuestra oficina los saberes de los internos y ponemos a quienes, por ejemplo, tienen algún conocimiento académico superior, a coordinar alguna actividad o le delegamos alguna responsabilidad. Sin embargo, el interno es el que debe mostrar ese anhelo de colaborar’ (Galindo, comunicación personal, 30 de julio de 2015). Evidentemente los mismos internos, seleccionados previamente por sus habilidades, coordinan y dirigen algunos cursos, coordinan los horarios de realización de los mismos, gestionan la inscripción de los internos a los cursos, incluso dan informe a la oficina de atención y tratamiento sobre el funcionamiento de las actividades educativas.

Problemas recurrentes

Inconvenientes convivencia entre internos (la gente es chismosa / ‘la ley del silencio’ / mal genio de los internos / Hurto de pertenencias)

Hacinamiento (internos durmiendo en los baños)

Dificultad convivencia con la guardia (no se preocupan por la salud de los presos / mala comunicación de los guardias / Rascadas / Falta cultura de los guardias / menosprecio de guardias hacia los internos)

Problemas de habitabilidad (falta agua / no hay privacidad / Desaseo en la alimentación / Plagas, insectos, roedores / Difíciles condiciones higiénicas / Recibir malos olores que se extienden desde los baños)

Dificultades en el servicio de la salud (No hay brigadas de salud / mala atención médica / Faltan recursos médicos / No hay medicina apropiada)

Deficiencias en la alimentación

Dificultades en la resocialización (No hay materiales de trabajo / dificultades con productos de expendio / Defensores públicos desinteresados / Faltan proyectos de resocialización)

Fuente: Archivo personal talleres (2015).

Inconvenientes que, por un lado, confirmaban los rasgos de un sistema carcelario que cada vez se mostraba más indigno y difícil de soportar para el interno. Y, por otro lado, dejaba entrever la carga con la que el interno llegaba a los cursos, situaciones con las que tenía que mediar para poder ingresar al aula y reinventar su mundo de alguna manera. Situaciones que muy seguramente no se tuvieron en cuenta para construir un plan institucional para el tratamiento penitenciario.

Con la intención de que el espacio que teníamos a cargo tomara otro sentido, pero sobretodo con la intención de que el interno se expresara libremente y aprovechara el ejercicio educativo también, empezamos esta nueva forma de pensar el ejercicio educativo, ya no como un ejercicio mecánico y pre-establecido como se le suele ver. Veíamos la educación como las formas diferentes de que el ser humano parta de lo que es, y camine hacia lo que quiere ser (Romao, 2015). Nos encontrábamos con internos que tenían algunas responsabilidades respecto a lo educativo y que nos decían, ‘*profe, por qué no hace su clase como la estaba haciendo el año pasado... usted trae sus temas y los desarrolla y ya no se complica*’ (Galindo, diario de campo, 13 julio de 2015).

Evidentemente estábamos cruzando la barrera de lo común, estábamos problematizando el espacio educativo.

El árbol de problemas.

Otro método que sería determinante para el proyecto, y para este primer momento de identificación del problema, sería el árbol de problemas. El árbol de problemas como ‘método gráfico, desde el cual es posible organizar un problema. Hallar cuáles son las causas, el problema y sus efectos, permite también evaluar si las causas propuestas inciden realmente en el problema’ (Subsecretaría general gobierno chileno, 2010, p. 8). Este mostraba la capacidad de reflexión consciente del interno sobre su realidad. Es un ejercicio fruto de la socialización y del análisis colectivo entre los internos. Ya podría el interno empezar a detallar un problema concreto, veamos.

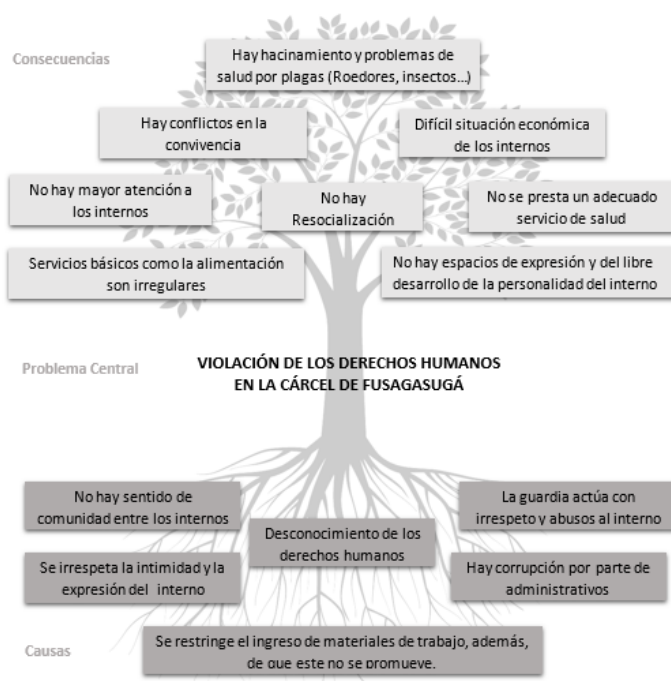


Figura 2. Árbol de problemas situación carcelaria EPMSC – Fusagasugá año 2015. Fuente: Archivo personal talleres (2015).

Pasa entonces que cada uno tenía su visión, su manera de leer la realidad carcelaria, cada uno la interpretaba de manera diferente. Cada uno sabía los problemas e inconvenientes del

establecimiento y de la resocialización, y los experimentaba. No obstante, es novedad que entre todos traten de hallar un problema central, que entre todos traten de organizar los problemas de todos, pero sobremanera que entre todos tengan una visión crítica de la cárcel y de su funcionamiento, ese es la principal ganancia. Que hayan tenido el criterio para reconocer que algo no anda bien en lo cotidiano. Tuvieron la fortaleza de mirarse a la cara y tomar conciencia colectiva de su situación, sobrepasando, incluso, la tendencia de reconocer solamente al docente y a quien represente autoridad. Se rompe esta relación de jerarquías, y se pasa a reconocer al otro como un igual, como un interlocutor válido.

Es importante mencionar que, con el Diagnóstico participativo como método, se buscaba hacer el levantamiento de una realidad local, y se trataba de focalizar el problema más específico (FLACSO, 2015), de manera que, a mayor precisión y conocimiento de la propia realidad, mejores soluciones y alternativas pudieran surgir. Y qué mejor que buscar soluciones acordes para un sistema carcelario que ‘convierte al recluso en otra víctima de las violaciones sistemáticas de los derechos constitucionales. Jamás podrá cumplir fines preventivos, ni resocializadores, cuando en la cárcel solo encuentran los presos miseria, humillación y maltratos’ (CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA ANTIOQUIA, 1996; p. 26). Resultaría falaz hablar de su reeducación. Hasta este momento el EPMSC-Fusagasugá se asemejaba a esta realidad compleja. Sin embargo, el hecho de empezar a reconocer estos aspectos de la realidad carcelaria, impulsa al grupo para promover esa mirada crítica en construcción.

Esa mirada crítica del interno era evidente en las interpretaciones que hacía de la realidad carcelaria misma. Fijémonos como a través de un árbol de problemas logra relacionar varios elementos que van a girar en torno a: la lectura crítica de sus condiciones de vida como internos, la identificación de la resocialización como proyecto improbable ante estas condiciones de vida

del establecimiento, y la necesidad de participar en la construcción de unas condiciones de vida dignas para la población de internos, y todo esto puesto en el plano legal y jurídico.

Podríamos adelantarnos un poco y señalar que el interno conoce el contexto en el que está, y no es gratuito que proponga, como ya se verá, un plan de construcción de Derechos Humanos (pues están amparados en un marco legal), en un lugar donde el peso de lo jurídico es determinante a la hora de tomar una determinación. Lo curioso es que, aún y con todo el carácter estático de las normas y lo jurídico, identificábamos que se violan los Derechos Humanos a través de un proceso dialógico, de un trabajo colectivo inmerso en una gama amplia de probabilidades y de situaciones aleatorias.

El interno como ser colectivo.

Antes de profundizar en las estrategias o acciones que el interno proponía para cambiar este panorama, es necesario precisar que este ejercicio ya se convertía en un ejercicio de transformación, tanto para el grupo con el que interlocutábamos que era el grupo de internos, como para nosotros que, como investigadores y educadores, conjugábamos esfuerzos de interacción consciente entre sectores como diría Cusicanqui (2006), en pro de transformar, por el momento la concepción de la educación carcelaria.

Otra transformación que se daba poco a poco, y que caracterizará esta forma de hacer educación, era la del fortalecimiento de la dimensión colectiva y de grupo. Esto es fundamental ante la realidad de individualismos y hostilidades que se presenta en la realidad carcelaria, en donde hay conflictos permanentes de convivencia entre internos (como lo señala el árbol de problemas y la lluvia de ideas), en donde hay constante recriminación y ataques por el tipo de

delito³⁰, en donde se presentan deficiencias en los servicios básicos necesarios para una persona y el interno busca por sus medios la manera de suplir sus necesidades, así eso implique atacar al otro. Es admirable que haya algún interés colectivo cuando, como se menciona en la entrevista *‘Se encuentran muchas limitantes. Hay dificultades económicas, pero aquí hay seis alojamientos, donde todo el mundo está revuelto, entonces dejémonos de vainas, pero que haya un tratamiento eficaz que cumpla con los requerimientos individuales es muy difícil’* (Galindo, comunicación personal, 30 de julio de 2015). En ese *‘todo el mundo está revuelto’* es de admirar que haya una tendencia a superar tantas, y tan diversas, formas de diferenciación.

Esto tiende a complejizarse cuando se muestra cierta prevención ante la idea de buscar soluciones para los problemas identificados. Claro, teniendo en cuenta una institución carcelaria que reacciona de diversos modos cuando se hace una mirada crítica a su funcionamiento. Los internos mismos declaran, *‘Hace unos días llegaron unos de traslado porque pedían muchos beneficios’* (Galindo, diario de campo, 22 de mayo de 2015). Sin embargo, emergen argumentos que dan otra perspectiva al grupo: *‘No podemos depender del estado o esperar a que nos haga la vida’* *‘No pueden trasladarnos a todos, si nos unimos podemos generar cambios’* *‘Si no hay igualdad entre nosotros no hay ningún cambio’* (Galindo, diarios de campo, 22 de mayo de 2015).

El diálogo permitía superar la necesidad de saciar el beneficio propio, ahora se percibía cierto interés colectivo. El diálogo como propuesta pedagógica, como diría Mariño (2010), potencia las capacidades de las personas y los grupos, además, da elementos y *‘crea condiciones para comprender mejor la situación que se está viviendo, para relacionarse en forma democrática y*

³⁰ Esta situación la agudiza el hecho de que el establecimiento sea penitenciario y carcelario a la vez, es decir que allí convivan sindicados y condenados.

solidaria, para generar espacios de participación, para proponer alternativas, para reclamar, cuestionar, denunciar e impugnar cuando las condiciones lo requieran' (p. 27). Y ya íbamos avizorando el paso a un segundo momento, las ideas que surgían nos darían un plan de diagnóstico a seguir.

El interno autogestiona.

Una condición del diagnóstico participativo es que 'todos los participantes deben ser considerados como fuente de información y decisión para analizar los problemas y contribuir a soluciones a través de acciones' (Geilfus, 2002, p. 5). Este aspecto fue una ganancia en el proceso, los internos daban a escuchar su voz y proponían acciones en pro de solucionar el problema central. Incluso, varios declaraban que 'Todos deberíamos estar aquí, enterarse de esto' (Galindo, diario de campo, 3 de junio de 2015). Este comentario invitaba a cierta democracia participante y nos interpelaba como grupo ¿Cómo proponer una solución colectiva viable a la violación de los Derechos Humanos en la cárcel de Fusagasugá teniendo en cuenta las restricciones propias de la privación de la libertad?

En cierta medida, eran conscientes del peso de sus condiciones de vida en el encierro. Condiciones que siempre estaban, pero que se habían vuelto modos normales de vida, tanto como decir que 'la rehabilitación es sinónimo de readaptación a las políticas del sistema carcelario y consiste en hacer que alguien se habitúe a las condiciones normales de la vida del encierro' (Torres y Arias, 2011, p. 35). La vulneración de los derechos fundamentales de los internos se había vuelto un modo legítimo de vida.

Uno de los internos opinaba 'Necesitamos la ayuda de algún movimiento o grupo para mejorar las condiciones' (Galindo, diario de campo, 22 de mayo de 2015). Si bien menciona el acudir a otros para mejorar las condiciones, ya no lo hace en un sentido de desinterés o de indiferencia;

sino que lo dice con cierto empoderamiento, ya que siente que son ‘capaces de intervenir en el mundo, de comparar, de juzgar, de decidir, de romper, de escoger, capaces de realizar grandes acciones, de producir acciones significativas (Freire, citado en Kimieciki, 2015). Este empoderamiento da cuenta del criterio de un interno que ha asumido la responsabilidad de determinar las condiciones propias de vida.

Justamente, sobre el concepto de empoderamiento se reflexionará constantemente, dado que describe el momento en el que el interno toma conciencia de su situación y adquiere determinado poder. Poder que no es dado sino al contrario, es el resultado de una praxis de reflexión y de inserción crítica, provocada por los problemas o por las preguntas problematizadoras que los colocan en acción (Guareschi, 2015). Estos problemas componen la realidad del establecimiento carcelario.

En este punto hacemos nuestro aporte como academia. Los internos concluyen que es mejor cuando todos trabajamos en pro del mismo objetivo, de buscar una cultura de los Derechos Humanos en el centro carcelario. En esa medida todo el patio debe estar enterado de las causas que generan tal situación problemática. Proponen entonces un plan de formación sobre los Derechos Humanos y confían en nuestro apoyo como institución formadora. En ese caso asumimos que como universidad debemos ser sensibles a las necesidades sociales, y establecer nexos entre la investigación, la formación académica y los servicios a las comunidades (García, Vilanova, Del Castillo y Malagutti, 2007). De esta manera haríamos la gestión necesaria para poder desarrollar un curso, un diplomado o un seminario sobre los Derechos Humanos, pero dentro del establecimiento.

En esa misma línea los internos proponen ideas en torno al aprovechamiento de las sesiones de trabajo que se harían de ahora en adelante. Se comprometen a aprovechar las reuniones y clases, y

a mostrar el interés necesario para que el proyecto prospere. Además, empezarían a hacer convocatoria abierta para los internos que estén interesados en participar del espacio formativo.

El interno busca ser reconocido en lo público.

El haber orientado los esfuerzos del grupo de internos de los cursos de ‘Preparación y Validación’ y ‘Fomento de lectura’ en torno a la construcción de un proyecto en Derechos Humanos, generaría cierta fuerza participativa que se hacía extensiva a otros ámbitos y espacios del establecimiento. El deseo por construir un régimen carcelario coherente con las condiciones de vida de la población carcelaria, se transmitía y revitalizaba las intenciones de otros internos. El grupo toma la responsabilidad de organizar algunos eventos institucionales, por ejemplo. Una de esas jornadas fue la celebración del 20 de julio. El grupo de internos con los que trabajábamos, organizan la fiesta nacional en torno a la idea de la diversidad de la población colombiana y su riqueza. La jornada es denominada ‘*El interno se expresa y la cárcel se libera*’ y buscaba que los internos, a partir de sus expresiones cotidianas y artísticas fueran reconocidos. Se buscaba que el interno mostrara la realidad que diseñaba a diario en el encierro y la manera como lo hacía. Retomaban la intención de que se posicionara la cultura carcelaria como forma auténtica y libre de ser del interno.

Era sobresaliente el hecho de que el interno hiciera una lectura crítica también sobre estas celebraciones. Asumíamos cierto deber patrio con la celebración, sin embargo, dejábamos claro que somos mucho más que unas entonaciones y unos símbolos patrios. El hablar de nación iba más allá de la reproducción de una celebración, o de una costumbre nacional, era, fundamentalmente, decir que somos diversos, y la diversidad se expresa en lo que hacemos a diario en nuestras realidades. La nación es, en esencia, diversidad. De esta manera, con el grupo diseñamos para la jornada una programación con expresiones artísticas como: interpretaciones de música popular,

música juvenil y música bohemia, interpretaciones improvisadas de rap y hip hop, muestras de break-dance, presentación de poesías, cine-foro.

Era un espacio en que el interno dejaba ver, no solo su dimensión de privado de la libertad, sino también mostraba lo afectivo, lo psicológico, lo familiar y lo económico. Mostraba que la cárcel había invadido su realidad, y que ellos querían mostrar lo que eran gracias a eso. Llamaría la atención la posición de la institución que se mostraba escéptica ante las expresiones propias del interno. Recibimos una amonestación porque habíamos dejado participar a un interno joven que, por medio de un canto improvisado de rap, mencionaba la dureza de su realidad y coreaba que la marihuana hacía que el encierro fuera soportable. Esto corroboraba, incluso, que la diversidad es una idea difícil de comprender, no solo en la sociedad exterior, también dentro de la cárcel.

Es así como comprendíamos que era necesario un modelo educativo diferente que tuviera en cuenta, en esencia, lo que el interno es. Es de esta manera que se puede construir una propuesta de resocialización consecuente y aterrizada. De otro lado, comprendíamos y confirmábamos la certeza de que ‘Si la educación no sirve para que las comunidades se empoderen y generen cambios y transformaciones sobre su vida, no sirve para nada’ (Galindo, diario de campo, 22 de mayo de 2015). Esto lo mencionamos en todo el sentido vivencial de nuestra práctica pedagógica e investigativa, que a la vez se convertía en un ejercicio sentí-pensante.

Surgían otros interrogantes que giraban en torno al papel que debíamos jugar en adelante por medio de nuestro acompañamiento educativo: ¿hasta qué punto podíamos colaborar con la definición de los pasos a seguir en el proceso? ¿cuáles debían ser las temáticas para el diplomado? ¿Qué métodos pedagógicos eran pertinentes para el diplomado, más teniendo en cuenta que entraba a mediar la academia en el proceso de formación, y que la educación carcelaria seguía siendo nuestro margen de movilidad? ¿Quiénes debían participar del diplomado? ¿Sería necesario

seguir utilizando algún estímulo, incentivo o premio para promover la participación de los internos en este espacio educativo? ¿Cómo iba a ser la relación entre la academia, el INPEC y el grupo de trabajo de internos? Interrogantes que servían de pretexto para seguir ampliando el trabajo, para seguir construyendo nuestro aporte a la educación carcelaria y a los procesos de resocialización.

Capítulo 3

El proceso de formación y participación: Desequilibrios y reestructuración de conceptos

El trabajo realizado hasta este momento con los internos nos llevaba a concluir, como rezaba uno de los poemas escritos por Acosta (2016), que, ‘La vida de prisión es más que un grupo humano pagando condena por delitos cometidos’. El haber diagnosticado la realidad carcelaria del establecimiento, el encontrarnos con un interno diverso y polifacético, con la capacidad de entrar en diálogo, de participar, de hacer auto-crítica a su realidad, y con la necesidad de expresar su cultura, nos exigía definir la orientación investigativa y pedagógica del proyecto, los paradigmas desde los que nos ubicábamos, nuestro accionar y el tema de la objetividad investigativa, entre otros ámbitos que darían el rumbo a seguir. Esto a la luz de un interno que se iba posicionando como sujeto de conocimiento, capaz de negociar desde sus saberes con los diferentes actores del centro carcelario –guardia, administrativos, entes de control de DDHH-, capaz de ir más allá de la crítica al modelo carcelario y sus inconsistencias y proponer acciones para superar la vulneración de los DDHH.

Ya habíamos comprendido que era complejo pensarse un modelo carcelario, ‘que permitiese la formulación de una política carcelaria lógica y coherente, con énfasis en la humanización y la resocialización’ (MIN.JUSTICIA/INPEC, 2004; p. 11), cuando la situación de nuestras cárceles es tan distinta y mezquina. Indiscutiblemente es otra la realidad que afrontan los centros carcelarios del país, una distinta a la que nos plantean los requerimientos jurídicos y normativos estatales. Hay un gran desfase aquí entre lo que se dice, lo que se presenta en contexto y lo que se hace. Incluso, algunas experiencias educativas en contextos carcelarios concluían que,

La represión penitenciaria convierte al recluso en otra víctima de las violaciones sistemáticas de los derechos constitucionales. Jamás podrá cumplir fines preventivos, ni resocializadores, cuando en la

cárcel solo encuentran los presos miseria, humillación, maltrato y olvido, resulta falaz hablar de su reeducación.’ (CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA ANTIOQUIA, 1996; p. 26)

La violación de los derechos constitucionales, o mejor, la vulneración de los Derechos Humanos del interno, se nos volvía uno de los grandes dilemas de nuestras cárceles colombianas. Las condiciones en las que permanecen los internos impiden que el castigo esté pensado y programado, como lo propone el estudio realizado por la consejería para la presidencia para Antioquia (1996), ‘como un proceso profundamente humano, democrático y digno, nunca represivo, autoritario e indigno como se presenta en las cárceles colombianas.’ (p. 26).

La misma institución en cierta medida reconocía este contexto adverso cuando se le interrogaba por el éxito resocializador de la cárcel y la situación de las cárceles en la actualidad.

hay dificultades económicas, entonces dejémonos de vainas pero que haya un tratamiento eficaz que cumpla con los requerimientos individuales no hay. Lo económico para tratamiento es muy amarrado, no tenemos los funcionarios suficientes, entonces solo nos alcanzan las cosas para ser tradicionales. Realmente hay que hacer una crítica al estado desde lo educativo. La cárcel no ofrece al interno lo necesario para resocializarse, no va a ver resocialización si el estado no mete la ficha. (Galindo, comunicación personal, 30 de julio de 2018).

Del anterior relato, sobresale el hecho de que se señale al estado y a las deficiencias en el tema presupuestal y de inversión, para justificar la no resocialización de los internos. Esto entra a justificar que la biblioteca y la dirección y coordinación de algunos cursos son asignados a los internos, ya que no se cuenta con los funcionarios suficientes para cubrir de manera correspondiente los espacios educativos dentro del establecimiento. Sin embargo, tiene sentido esta dinámica si recordamos que estamos ante un estado y una cárcel que actúan como sistemas coercitivos que no tienen en cuenta los principios de bienestar y emancipación para el desarrollo del potencial de los internos, por el contrario, actúan como ambientes determinados por una estructura de dominación que tiene dominadores y dominados en contextos bien paternalistas y autoritarios (Ruiz, 2008). Y esto se corrobora cuando señala que el presupuesto alcanza para ser

tradicionales solamente, como queriendo decir que no interesa avanzar y optimizar los procesos de la resocialización.

Así pues, habíamos confrontado con el interno esta realidad de falencias, inconsistencias y de discursos insostenibles con la realidad del establecimiento. Pero el INPEC se mostraba diverso también en sus posturas, y dejaba entrever la debilidad del aparato discursivo que sostiene. Al respecto se señala en la entrevista, ‘A veces hay dificultad en la relación entre la guardia y la administración. La guardia siempre busca poner el orden, y nosotros traemos una mano comprensiva... (Galindo, comunicación personal, 30 de julio de 2015).

El discurso institucional del INPEC, por un lado, impregnado de nociones sobre cómo resocializar; por el otro lado, el accionar del cuerpo de custodia y vigilancia que privilegiaba los procedimientos que utilizaba para mantener el orden y la disciplina -fundamentales en la idea punitiva y correccional de una cárcel-; y un tercer ámbito, las intenciones de la oficina de atención y tratamiento, que se describen como comprensivas o flexibles respecto a los procedimientos de la guardia, y como intermediadoras respecto a las falencias y el déficit del estado.

Lo interesante era ver cómo la propuesta pedagógica e investigativa que construíamos se mantendría en esa conjunción de poderes, en el choque de intereses, de diferencias discursivas, y de maneras de proceder y de accionar respecto al interno que es el que termina soportando el peso de esta compleja dinámica.

Orientación del proceso investigativo

La propuesta construida hasta este momento era una novedad en el establecimiento, por una parte, porque representaba una irrupción en el funcionamiento tradicional del tratamiento penitenciario y la educación carcelaria, Y, por otra parte, porque estaríamos ante el primer evento académico de extensión universitaria ofrecido por la Universidad de Cundinamarca en el

establecimiento carcelario. Era un diplomado en Derechos Humanos, argumentado en la idea de la proyección social³¹ y la educación continuada³².

¿Cómo lo entiende la institución?

Desde todo punto de vista el espacio formativo diseñado a partir del trabajo con los internos, era una ganancia. Todos los actores que se reunían en torno a él lo percibían. Sin embargo, no hay que pasar por alto los momentos de tensión que aparecieron en el diálogo con las instituciones, especialmente con el INPEC, y que dejaban ver con claridad las posturas y el criterio con que cada uno actuaba. Estas dificultades comenzaban por las solicitudes de extensión de horarios, permisos de ingreso constante para personal externo, organización de lugares y fechas para el desarrollo del evento, aunque esto al final no fue un impedimento retrataba la rigurosidad institucional, la política de los trámites. El ir de oficina en oficina, de la oficina de atención y tratamiento, a la dirección, y de ahí al comando de vigilancia. El poner a dialogar estas dependencias ya era entrar en un juego de disposiciones institucionales posibles, que nos recordaban la rigurosidad y la rigidez del modelo carcelario. Concretamente, la dificultad estaba en la reacción de la institución (Cuerpo de la guardia y la dirección del establecimiento) ante el enfoque de trabajo, los objetivos y temáticas que se iban redefiniendo.

³¹ La proyección social en la Universidad de Cundinamarca se concibe como todas aquellas actividades destinadas a procurar la satisfacción de necesidades y el bienestar de la comunidad en general enmarcadas dentro de una realidad tangible que facilite a los docentes y estudiantes la reafirmación de sus conocimientos por medio del ejercicio profesional, a través de una extensión hacia la comunidad, (proyectos de extensión y servicios de extensión) (Universidad de Cundinamarca).

³² La Educación continuada es creada a partir de la necesidad de la sociedad y del mercado laboral, enfocado hacia el desarrollo de **Seminarios, Congresos, Simposios, Talleres, Cursos y Diplomados**. Dirigidos a la comunidad académica, entidades o personas naturales que quieran mejorar y/o actualizar sus competencias profesionales y así lograr una formación integral en búsqueda de una mejor educación para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población a la cual se presta el servicio (Universidad de Cundinamarca).

En uno de los encuentros con el grupo de trabajo de internos, compartimos una copia del árbol de problemas -realizado en la primera etapa del diagnóstico participativo-, con el objetivo de que los internos que habían llegado al grupo conocieran la intención del espacio de trabajo, y además comprendieran la perspectiva que guiaba nuestras reflexiones. Los internos no devuelven todas las copias del árbol de problemas que habíamos repartido. Una de estas copias llega a manos del director del establecimiento. Al día siguiente, nos hacen la citación a la dirección, allí nos esperaban el director de establecimiento, el inspector de seguridad o cabo, y el distinguido -otro cargo sobresaliente en el ordenamiento del cuerpo de custodia y vigilancia-. Inmediatamente nos interpelan por la hoja encontrada y nos interrogan, ‘¿Cómo es posible que usted utilice la confianza para actuar de manera clandestina contra la institución?’ ‘Tiene que saber que hay otros problemas, las drogas, las armas corto punzantes, eso no lo ve el interno’ ‘¿Cómo es eso de que aquí hay corrupción por parte de los administrativos? Si usted quiere yo doy un informe público sobre el tema presupuestal’ ‘podríamos incluso denunciarlo por calumnia contra la institución’ (Galindo, diario de campo, 11 de agosto de 2018).

En cierta medida, momentos de tensión como estos ponían a prueba nuestra capacidad de diálogo, e iban volviendo el trabajo pedagógico e investigativo una negociación constante con los actores que participaban. Claro, esta negociación entendida como una ‘negociación de sentidos’ en donde se modifican los horizontes de interpretación, se cambian las lecturas de la realidad (Mariño, 2010). De esta manera, se da a entender la naturaleza del ejercicio del árbol de problemas, se pone la discusión en el campo de lo pedagógico e investigativo, y en sentido de tratar de aportar a la resocialización de los internos. Es un proyecto, que no se queda en la lectura crítica de la realidad del establecimiento solamente, sino que busca generar la reflexión sobre esta lectura crítica para poder trascender el estado actual del establecimiento en materia de Derechos Humanos.

De ahí la importancia de poner a dialogar a instituciones educativas como la Universidad de Cundinamarca y el INPEC, pensando en hacer un trabajo articulado y provechoso sobremanera para los internos.

Con el panorama claro, y comprendiendo la intención de lo que hacíamos, nos hacían un par de recomendaciones sobre el cuidado que se debía tener al trabajar el tema de los Derechos Humanos con los internos. La guardia se retira, y el director partiendo de la necesidad de mantener la confianza inter-institucional construida, menciona la importancia de tener a la universidad, y un evento de esta magnitud en el establecimiento. No avanza sin pedir mi comprensión por la actitud del cuerpo de custodia y vigilancia ‘lo que pasa es que la guardia se siente amenazada con estas situaciones, sugiero que los tengamos en cuenta en el diplomado’ (Galindo, diario de campo, 11 de agosto de 2015). Ahora nos preocuparíamos por la gestión y las situaciones logísticas para el desarrollo del evento académico. La actitud del director cambiaría progresivamente, a tal punto que en tanto avanzaba la organización del diplomado mencionaba ‘este evento va a ser eco en el INPEC, vamos a salir en todos los medios’ (Galindo, diario de campo, 13 de agosto de 2018).

Podríamos volver sobre la idea de que nos encontramos ante una institución heterogénea, que muestra al interior actores que reaccionan diferente, que tienen diferentes posturas y proceden de forma distinta. Tendríamos que leer esta situación, ya que el diplomado buscaba recoger todas estas apreciaciones en un proceso de reflexión crítica y de acciones de cambio.

Nuestro lugar en el proceso.

Todas estas situaciones hacían que nos acomodáramos a la dinámica del centro carcelario de manera casi inconsciente. Cada decisión tomada y cada acción ejecutada tenía su reacción, de manera tal que era determinante saber cuál era el lugar, la forma y el momento de actuar e intervenir en la dinámica del proyecto. No solo en términos de saber por quién se tomaba partido

en campo, o de ser buenos organizadores de las actividades a desarrollar, también en términos epistemológicos. Era necesario precisar ¿Qué era lo que justificaba nuestra presencia y nuestro acompañamiento investigativo entre los internos?

La objetividad y la observación participante.

Se ha tratado de dejar claro que nos movía el deseo de producir conocimientos y resultados de investigación, ya no solo para nosotros como investigadores o para la comunidad académica, sino también para los intereses del grupo. Queríamos producir conocimientos funcionales también para las necesidades de transformación de un interno que se encontraba en condición de marginación. Esto definía el sentido de nuestra práctica, de nuestras intenciones personales, que entraban a jugar un papel importante. Cada vez más comprendíamos que toda posición investigativa, teórica o metodológica, ‘por mayor pretensión de objetividad y neutralidad que se adjudique, parte de un posicionamiento político sobre su objeto de estudio que es necesario considerar y explicitar’ (Zaffaroni, 2014, P. 114).

Claro, con ello pretendíamos también poner un punto de reflexión en la academia, que permitiera cambiar la tradicional percepción académica universitaria, como diría Fals Borda (2005), para que, con la explosión de la salida al terreno de la realidad, hubiese una implosión institucional y camináramos hacia una universidad más ligada a las comunidades; No obstante, para alcanzar cualquiera de estos objetivos debíamos tener un posicionamiento en la investigación, incluso un posicionamiento político como ya se mencionaba anteriormente. Ese posicionamiento político que nos llevaba, por ejemplo, a ver al interno, ya no como nuestro objeto de estudio, sobre el cual tomábamos las determinaciones necesarias, sino como un actor y sujeto activo en el proceso investigativo y con el cual interlocutábamos y decidíamos el rumbo de la investigación.

Progresivamente íbamos asumiendo en propiedad la Investigación Acción Participativa como paradigma investigativo alternativo, ante los métodos y cánones de la ciencia tradicional.

Sabíamos que la IAP nos llevaba a no discriminar entre *gentes observadas* y *observadores*, pues,

Allí, tanto los unos como los otros trabajan conjuntamente, todos son sujetos pensantes y actuantes dentro de la labor investigativa. No ocurre así que unos exploten a los otros, como “objeto” de investigación, principalmente porque el conocimiento se genera y se devuelve en circunstancias controladas por el mismo grupo. (Fals Borda, 2005, p.206)

Nos sentíamos interpelados a superar la objetividad, en tanto que habíamos establecido cierta relación de horizontalidad con el interno. Esto era ir más allá de ser objetos y ser sujetos, implicaba un compromiso social con los intereses de los internos, implicaba que todos asumiéramos el papel de sujetos pensantes y actuantes. A lo sumo empezábamos a dividir funcionalmente el trabajo basados en la capacidad y experiencia personal, pero tendía cada vez más a ser un diálogo entre sujeto-sujeto. Esta forma de diálogo hacía que el conocimiento que se generaba fuera resultado del consenso y del trabajo colectivo. De todas maneras, para llegar a esos consensos y trabajo colectivo, el diálogo nos implicaba señalar desigualdades en el uso de la palabra. El diálogo era consecuencia de superar cierta cultura del silencio en la que estaba el interno. El haber utilizado estrategias para que el interno se reconociera en su condición de marginado social, también nos llevaba a reconocernos en el diálogo, a reconocer que nuestro rol de investigadores de igual manera cambiaba.

La misma forma de investigar planteaba muchos retos y dificultades -que se irán comentando-, que se confrontaban a medida que avanzaba el proceso. De la misma manera, era centro de diversas y fuertes críticas dentro del mundo académico. Se señala, por ejemplo, que así la IAP quiera romper con la relación sujeto-objeto, y así el investigador trate de hacer que participe integralmente la comunidad en la producción del conocimiento, termina él organizando y haciendo el conocimiento con la intención de regresarlo a la comunidad. En el fondo la comunidad continúa

siendo objeto de la investigación (Vasco, 2002). Se dice también que para que exista esa relación de intereses compartidos, es el grupo social el que debe sentir la necesidad de cambio o de transformación, de otra manera es improbable que esto se de en campo.

En un primer momento, estas críticas cuestionaban nuestra práctica y el lugar que íbamos tomando en el proceso investigativo, sin embargo, el mismo avance de nuestras acciones nos iba dando respuestas. Veamos, por ejemplo, como el diálogo hacía que la necesidad de cambio fuera emergiendo y se convirtiera en un objetivo común entre el interno y nosotros. Por otra parte, el conocimiento que iba surgiendo era producto de la mediación, es decir, ni nosotros concluimos por voluntad propia hacer un evento de formación en Derechos Humanos, ni el interno esperó a que le insinuáramos que tenía que buscar la manera de transformar sus condiciones de vida para resocializarse. Incluso, nuestra llegada al centro carcelario no tenía ninguna pretensión investigativa específica. La llegada al curso de preparación y validación implicaba asumir un espacio de práctica educativa con adultos en donde interesaba lo pedagógico ante todo. La necesidad de transformación es una ganancia del proceso, fruto de centrar los esfuerzos de la academia en pro de los intereses de las comunidades, y de encontrarnos con un interno en condición de marginación social pero con la capacidad de analizar críticamente su realidad y de proponer acciones en pro de su transformación.

En ese sentido, Vasco va a resaltar la importancia del diálogo y la práctica como únicos caminos para romper la simetría entre el sujeto y el objeto, que de por si es un objetivo difícil de alcanzar. El diálogo como contradicción parece ser un camino, 'la confrontación del conocimiento de dos sociedades a través de una relación de diálogo que implique necesariamente acción, podría indicar una vía de avance en este camino' (Vasco, 2002, p. 440). Además, nos va a decir que, si el objetivo es transformar el tipo de relación investigativa existente entre estos, solo la práctica, 'la acción

encaminada a esa transformación puede brindar ese conocimiento y ello implica romper con la neutralidad y objetividad frente a tales relaciones e intereses de los sectores populares (Vasco, 2002, p. 439).

Comprendíamos que éramos, y debíamos ser, esencialmente diálogo y práctica, y que debíamos trascender la objetividad dado que las intenciones del proyecto, y las necesidades planteadas por los internos, así lo requerían. El diálogo como ruta de acción y como búsqueda de estrategias de transformación de las condiciones de vida de la cárcel nos impedía ser neutrales. Más bien, nos ubicaba en el rol de observadores participantes, ligados a la práctica, inmersos con un grupo actuante en situaciones concretas. Esto resaltaba el sentido de la realidad en nuestra experiencia personal como investigadores, nos hacía ver en forma más tangible el potencial de contribución del conocimiento científico (Zamosc, 1987). Era la opción de construir una ciencia social crítica capaz de trascender la función científica y desarrollar otro tipo de acción al servicio de los internos.

Nuestros paradigmas.

En ese ambiente, algunas veces tenso y condicionado, entre el diálogo y los trámites institucionales, se organizaba el diplomado en Derechos Humanos. Trámites que se alargan y que hacen que regresemos al espacio con los internos luego de unos días. Al regresar, nos encontramos internos que manifiestan, ‘Teníamos cierto temor de que no se pudiera seguir con sus clases profe y con el diplomado, es algo necesario y diferente, porque allí se nos ve como personas y no como delincuentes’ (Galindo, diario de campo, 18 de agosto de 2015).

Antes de justificarnos y de comentar cómo avanzaba la organización del diplomado, comprendemos que el proceso investigativo y pedagógico ha alcanzado tal punto de maduración que el interno siente cierta angustia de que no se apruebe, o de que se restrinja un proyecto que ha construido y que le genera expectativas de vida, de transformación de su situación actual de

encierro. Más porque es la costumbre del lugar también, ‘se irrespeta a los internos, hace unos días vino un docente a fabricar artesanías, prometiendo vender lo que hicieran y que fueran ganancias para los internos, pero luego de terminado el trabajo se fue y no nos regresó nada... la guardia dice que él se desapareció’ (Galindo, diario de campo, 6 de agosto de 2015).

La Investigación Acción Participativa.

Pensando también en reivindicar el sentido ético del acompañamiento hecho a los internos, tratábamos de mediar entre la científicidad de nuestro ejercicio académico, y cierta racionalidad empírica o cotidiana propia de la dinámica carcelaria. Dejar alguno de estos ámbitos por fuera del proceso de análisis investigativo hubiese implicado un análisis incompleto de lo carcelario. Separar lo científico de lo cotidiano nos hubiera llevado a fragmentar la acción investigativa, dejarla incompleta. En ese sentido, el juntar estas modalidades de conocimiento generaría un nuevo tipo de conocimiento más completo, útil y válido, que según Fals Borda (1993), daría origen a la IAP como nuevo paradigma. Poníamos en práctica un paradigma investigativo con el que interrogábamos a la ciencia académica sobre sus objetivos y beneficiarios, a partir de lo cotidiano y la realidad de las comunidades.

Era una necesidad integrar la investigación y la interacción social. ‘Desde el punto de vista epistemológico, la unión entre conocimiento y acción constituye uno de los conflictos claves en las ciencias sociales’ (Díaz, 1993, p. 92). Era uno de los conflictos, y a la vez una de las motivaciones con las que poníamos en práctica la IAP, con el fin de encontrar un marco teórico y metodológico investigativo adecuado que diera sentido y que justificara nuestra acción como agentes sociales, bien como fuente para la obtención de conocimientos -en este caso con los internos-, que luego servían de estrategia para tomar decisiones (Díaz, 1993) en pro de la resocialización de los internos. Concretamente, entendíamos la IAP como,

Un proceso vivencial, en busca de “poder”, que incluye simultáneamente educación de adultos, investigación científica y acción política, en el cual se consideran el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica como fuentes de conocimiento. La IAP implica adquirir experiencias e información para construir un poder especial que pertenezca a las clases y grupos oprimidos y a sus organismos, con el fin de defender los justos intereses de estos y avanzar hacia metas compartidas de cambio social en un sistema político participativo (Fals Borda, 1986, p. 14).

Lo anterior reitera que posicionábamos la IAP como paradigma, como forma de producción de conocimiento, pero, más allá de la tecnología cartesiana y de la racionalidad instrumental, desde el conocimiento popular entendido como sabiduría y conocimientos propios, o como algo que ha de ser adquirido por la auto-investigación (Fals Borda, 1989). Ya desde el inicio del proceso investigativo y pedagógico con el interno, hemos venido articulando conceptos como análisis crítico, diagnóstico de situaciones, educación de adultos, práctica y participación. De igual manera, se irán concretando otras nociones como acción política, construcción de poder, metas compartidas, que darán cuenta de la disputa constante por los modos y procesos de producir el conocimiento, sus fines, intenciones y directos beneficiados.

La Educación popular.

Del mismo modo que posicionábamos a la IAP como nuestro paradigma investigativo, comprendíamos que la Educación Popular (EP), como paradigma pedagógico y educativo, contribuía de manera significativa al proceso con el grupo de internos en el establecimiento carcelario. Teniendo en cuenta que cada paradigma³³ está conformado por una tradición educativa, proponemos a la EP como,

Un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan

³³ En este sentido, entiéndase el paradigma como ‘unas condiciones étnicas, culturales, políticas, económicas y lingüísticas, en las cuales surgen y se generan los imaginarios y las representaciones desde los cuales el lenguaje construye el mundo, y conforman una mirada de sí mismo, de los otros, y del proyecto de ser humano de ellos’ (Mejía, 2011).

en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y utopías. (Torres, 2012, p.25).

Esto implicaba que dispondríamos de los espacios educativos para desarrollar alternativas en cuanto a lo pedagógico, lo metodológico y lo didáctico, de manera coherente con el contexto del interno, ya que el objetivo concreto era transformar la realidad carcelaria en función de los intereses de los internos, entre ellos siendo el más importante su resocialización. La educación popular nos permitía trabajar en la creación o desarrollo de las condiciones subjetivas que posibilitaran las acciones emancipadoras y de transformación social por parte de los sujetos populares (Torres, 2012), en este caso los internos.

La educación transforma realidades, o emancipa grupos sociales, cuando decimos que esta debe formar sujetos autónomos y críticos a partir del diálogo (Torres, 2008). Eso es poner a la educación como praxis, como diría Freire, como una profunda interacción necesaria entre práctica y teoría, en este orden (Romao, 2015). Y era precisamente de la práctica, de la lectura crítica y consciente del mundo carcelario, que partíamos hacia el plano teórico en el que nos sumergíamos, pero con consciencia de la realidad en la que estábamos.

La relación pedagógica establecida potenciaba las estrategias de conocimiento crítico y de pensamiento emancipador de los sujetos, a partir de conocer sus saberes y disposiciones previas (Torres, 2008). El diagnóstico participativo con los internos daba cuenta de ello. Se tomaba la cultura carcelaria, los saberes previos del interno, se hacía lectura crítica del funcionamiento de la cárcel como institución productora de marginación social, y se organizaban acciones en pro de superar esta realidad de marginación.

La Educación con adultos.

El inicio de nuestra práctica pedagógica en el establecimiento estuvo orientada hacia la educación con adultos. El objetivo era hacer nivelación académica de los internos por medio de

unas cartillas. Ya podemos decir que estos métodos, además de descontextualizados, representaban un modelo tradicional de lo educativo. Esto se complejizaba cuando se tenía en cuenta el contexto en el que nos encontrábamos, y la funcionalidad del material en relación a la especificidad de los procesos resocializadores. La ley general de educación (1994) nos va a decir al respecto que la educación de adultos es ‘aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios.’ (Art. 50). Sin embargo, más allá de que lo legal nos muestre esta educación como un proceso que excede lo aceptado regularmente en la educación por niveles y grados, nos interesa ver la manera en que se veía la educación de adultos en el establecimiento carcelario.

Los procesos institucionales, la disciplina carcelaria y el desinterés por este tipo de cursos por parte de los internos y la institución, no permitían que lo pedagógico nos llevara a ver al adulto como un ser comunicativo, productivo, participativo, emprendedor e ingenioso. Así, no podríamos revalorar el recurso humano para su conversión en capital social (Cárdenas, 2007). Incluso, algunas experiencias de esta índole, asocian la educación en adultos con la educación comunitaria, y le cambiarán su nombre por el de educación de excluidos, tratando de hacer referencia a una población que no se le ha permitido el acceso a la educación (Cárdenas, 2007). Claro, podríamos seguir ahondando sobre el tema de la educación de adultos, no obstante, nuestro objetivo no es incluir a los internos en niveles o ciclos aceptados regularmente por alguna entidad educativa; interesa ver cómo, mientras el interno se ve como un ser comunicativo, productivo y participativo, se empodera a través del proceso educativo y genera acciones colectivas con las que pueda transformar su realidad a partir de lo cotidiano, lo conceptual y lo pedagógico. Ese marco de análisis lo posibilitaba la educación popular.

La IAP Y LA EP se complementan.

Es necesario comentar que tanto la IAP como la EP se consideran *paradigmas emancipatorios*, dado que ‘son entendidos como el conjunto de planteamientos políticos, teóricos y éticos alternativos al *pensamiento y modelo único*’ (Torres, 2008, p. 7). Este rasgo se vuelve distintivo de la IAP y la EP, las pone en el mismo plano epistemológico en el hecho de ser alternativa ante los modelos científicos y racionales vigentes y aprobados por los paradigmas académicos tradicionales. Hablamos de que como paradigmas emancipatorios entran a disputar dimensiones como la gnoseológica –partir desde los saberes y las interpretaciones de la realidad-, la dimensión política y ética –de posicionarse frente a esta realidad-, y una dimensión práctica –sobre las acciones individuales y colectivas- (Torres, 2008). Esto quiere decir que estamos ante formas alternativas de interpretar y construir la realidad, y en esa medida, ante formas alternativas de construir el conocimiento y la ciencia.

Otro rasgo fundamental que los distingue y hace que se complementen como paradigmas emancipatorios, como lo mencionara Zémelman (citado en Torres, 2008), es que reconocen la historicidad e indeterminación de la realidad social, así como el papel del sujeto y la subjetividad en su transformación, desborda los modos de acción a la lógica del objeto, a la explicación causal desde corpus teóricos preestablecidos y a los lenguajes cerrados (p. 16). Es por esto mismo que los procesos de IAP y de EP se dan en escenarios que trascienden la formalidad educativa y científica, incluso eso ha generado que algunos sectores vean a la EP como una práctica de educación no formal, y a la IAP como ejercicios interactivos de una especificidad metodológica (Rojas, 2018). Reivindicamos entonces a la IAP y a la EP como paradigmas emancipatorios, con sustento científico y pedagógico.

Por otro lado, hay un énfasis en la participación y la organización social como ejes centrales del proceso investigativo y pedagógico. Tanto la IAP como la EP permiten a los sujetos empoderarse como sujetos de conocimiento, esto pasa por posicionar y dar validez al saber popular, al diálogo y la praxis (Rojas, 2018) como fundamento investigativo y pedagógico. La generación de alternativas en este sentido permite que se reconozca la voz y el saber cultural del interno, permite que leamos críticamente en diálogo conjunto con el interno la realidad carcelaria y la resocialización, además posibilita una praxis reflexiva de la que salen propuestas de transformación de la resocialización y del sentido de los sistemas carcelarios actuales. Este proceso nos revela un rasgo más en el que se encuentran IAP y EP. Las dos han tenido la capacidad de recrearse y actualizarse en un reconocimiento de los contextos, según Rodríguez ‘la IAP y la EP son una fuente de inspiración que invita, no a reproducir modelos sino a promover y a crear algo igualmente creativo, fecundo y transformador que reconozca los escenarios y actores’ (Rojas 2018, p.21).

El diplomado en Derechos Humanos y Resocialización

Dejando claro el escenario desde donde nos situamos, teniendo claro el sentido de nuestra práctica, tanto investigativa como pedagógica, y un panorama respecto a la situación del interno en el establecimiento y el proceso resocializador, le apostábamos a un momento de formación, en el sentido del conocimiento que avanza como una espiral, como diría Fals Borda (1980). Era nuestra intención actuar con los datos y el conocimiento adquirido en el momento de diagnóstico participativo, digerirlo ahora en un primer nivel formativo académico, para poder luego reflexionar en un nivel más general. Este ritmo de reflexión-acción, dirigía la dinámica de trabajo con el interno. Un interno que sentía la profunda necesidad de avanzar y de transformar sus condiciones de vida, y eso se concretaba cuando decidía formarse en Derechos Humanos.

Días previos al diplomado nos encontramos con una situación que se presenta esporádicamente en el establecimiento, el director estaba en el patio haciendo asesoría jurídica con los internos, además, recibía las inquietudes sobre las condiciones cotidianas del lugar. El interno entendía e incluso declaraba, desde una perspectiva crítica, que esto era,

Una cortina de humo, en la que ellos bajan ofreciendo algún servicio a los internos, se toman las fotografías correspondientes y no solucionan nada... luego se van, es como para calmar los ánimos, realmente no se soluciona nada, solo se escucha a los internos. la situación es otra, no hay buen servicio médico, no se respeta a la persona, y el interno no siempre es consciente de esto. (6 de agosto de 2015).

Todas estas situaciones dejaban ver cómo el interno desde una lectura crítica de su realidad, analizaba la dinámica institucional alrededor del cumplimiento de los Derechos Humanos, por ejemplo. Además, se disponía para el proceso formativo, el cual tendría en cuenta todos estos elementos.

El interno y el proceso de planeación.

Es fundamental hablar del proceso de planeación. Un proceso de planeación, que en el sentido de la EP implicaba planificar para el cambio, según nuestras necesidades. Según Gyssels (2011), cuando se planifica para el cambio se busca cambiar estructuras, formas de hacer, concepciones de los actores involucrados. Habiendo realizado un diagnóstico participativo que nos permitía señalar unos problemas y necesidades, y sabiendo de la profunda necesidad de cambio, ubicamos la planeación como medio para concretar tales cambios. Al igual que la planeación de los talleres, las planeaciones del diplomado tendrían en cuenta la integración de lo teórico y práctico, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes y la producción colectiva de aprendizajes (Cano, 2012).

El diplomado los Derechos Humanos y la Resocialización.

El diplomado tendría fundamentalmente estos dos ejes transversales, los Derechos Humanos y la resocialización como pilares en torno a los cuales se había desarrollado el proyecto. El objetivo

que dirigía tal diplomado era, *Desarrollar un proceso de formación en Derechos Humanos que involucre a los diferentes actores de la cárcel de Fusagasugá, de manera que se potencien los procesos de resocialización de los internos.*³⁴ Esto se llevaría a cabo por medio del estudio de las condiciones y necesidades propias del centro carcelario respecto a los Derechos Humanos. Estas situaciones mencionadas ya habían sido analizadas en el diagnóstico participativo.

El diplomado se organizaba en cuatro módulos de trabajo (Ver apéndice B. *Organización diplomado 'Los Derechos Humanos y la Resocialización'*):

- 1- El primer módulo se denominaba *Los Derechos Humanos* cuyo objetivo era reconocer la importancia de los Derechos Humanos en la búsqueda de unas condiciones de vida digna.
- 2- El segundo módulo se denominaba *Los DDHH y el contexto carcelario* con el objetivo de cómo funcionan los Derechos Humanos al interior del centro carcelario y su aporte a la resocialización.
- 3- El tercer módulo que es la *normatividad* en el cual se buscaba la identificación de acciones, mecanismos e instancias legales para la protección de los DDHH dentro de la comunidad carcelaria.
- 4- El cuarto módulo se denominaba *Convivencia, conflicto y paz* donde se quería generar espacios de diálogo al interior de la cárcel para la convivencia y la promoción de una cultura de los DDHH.

Como se puede ver, es un evento que avanza progresivamente y va desde el acercamiento y conocimiento básico de los DDHH, hasta la generación de espacios con los que se buscaría una

³⁴ Objetivo tomado del proyecto inter-institucional del diplomado *Los Derechos Humanos y la Resocialización*, en el segundo semestre del año 2015.

cultura de los DDHH en el establecimiento. Podríamos incluso mencionar uno de los rasgos de nuestro paradigma investigativo, el hecho de combinar el conocimiento científico y académico, evidente en los expertos que iban a dirigir algunas charlas y talleres, y la cotidianidad y realidad del centro carcelario respecto a los DDHH. Si bien ya se había analizado, con el diagnóstico participativo, la situación del establecimiento en torno a los DDHH, las sesiones teóricas que impartían los expertos eran acompañadas de una sesiones-taller que buscaban confrontar los conceptos y referencias teóricas abordados con la cotidianidad del establecimiento, que es ante todo cambiante.

Esta forma de confrontar saberes, de confrontar los conceptos científicos y jurídicos con la realidad cotidiana del interno, nos permitía generar reflexiones más coherentes, encaminadas a generar acciones de cambio en el establecimiento, respecto a la violación de los DDHH. Ya había aquí praxis, entendiendo esta como una profunda intervención necesaria entre teoría y práctica (Romao, 2015). Más precisamente, según Diaz (citado en Herrera, 2018), la praxis como el ‘Pensamiento crítico e histórico confrontado con la práctica en el campo que, a su vez, fue objeto de análisis y autorreflexión (frónesis) con el objetivo de volver a la acción’ (p. 72). El objetivo de esta praxis era despertar el potencial transformador de las personas y lograr su autoempoderamiento. Fals Borda va a decir, estudiar la realidad de manera crítica con las personas (Herrera, 2018).

Comprobábamos este aspecto al revisar las fuentes que se tuvieron en cuenta para proponer las temáticas del diplomado. Por un lado, y antes que mencionar otra fuente, el diagnóstico participativo realizado con el grupo de internos de los programas de *preparación y validación y fomento de lectura*; se tendrían en cuenta también las sugerencias hechas por el director del

establecimiento y algunos funcionarios del INPEC; del mismo modo, se tomarían algunas ideas de experiencias formativas en DDHH en centros carcelarios en Colombia.

La participación, elemento fundamental en el proceso, era clave también para la definición del diplomado. En esta instancia la participación de todos los actores del establecimiento dejaba en claro que la construcción de una cultura de los DDHH en el establecimiento debía ser una tarea colectiva. Desde este momento, la participación daba a los implicados en el proceso formativo la posibilidad de tomar decisiones, sentirse parte, sentirse protagonistas (Gyssels, 2011). Además, disponía el contexto para iniciar lo que sería una constante negociación y concertación entre actores involucrados en la dinámica carcelaria, sobre los conceptos y las prácticas alrededor de los DDHH.

Precisamente, con la intención de llevar a cabo tal negociación y concertación, era importante vincular a este diálogo a los demás actores que hacían parte del establecimiento. De esta manera, se hacía la correspondiente convocatoria al cuerpo de custodia y vigilancia, a los funcionarios y también a las personas externas que ingresan con regularidad al establecimiento. De esta manera, se creaba un grupo de funcionarios o administrativos que desarrollaría el diplomado de manera paralela al grupo de internos. También se invitaba a los entes que vigilan el cumplimiento de DDHH en centros carcelarios –en este caso la defensoría del pueblo- a tomar alguno de los temas y a hacer la charla correspondiente.

El interno determina el proceso de planeación de las sesiones.

Por su parte, el grupo de internos ya se encontraba constituido por internos de los antiguos cursos de *Preparación y validación* y *Fomento de lectura*. Llama sobremanera la atención que, en medio de que el diplomado fuera un espacio para el diálogo entre actores del establecimiento por generar transformaciones en los procesos de resocialización, el interno sabía que debía

posicionarse y asumir la responsabilidad correspondiente de este espacio que él mismo había ayudado a generar.

Junto con la inauguración del diplomado se inauguró la campaña institucional del INPEC ‘*Unidos por los Derechos Humanos*’. El evento se realizaría en la zona de las oficinas del establecimiento, no ingresaríamos hasta el patio. Sin embargo, los internos que están en el evento no son los internos que tomarían la formación en el diplomado, por el contrario, son internos que están cercanos a salir del establecimiento, que están en fase de mediana y mínima seguridad. Este gesto provocaría el inconformismo del grupo de internos de trabajo del diplomado. Incluso nos dirían ‘profe, la verdad nosotros pensamos que este proceso lo iban a aprovechar otros, nuevamente vimos en riesgo el trabajo hecho’, ‘profe, que pasó, no que íbamos a inaugurar el diplomado nosotros’ ‘Profe que mal gesto ese de no dejar que nosotros inauguráramos el diplomado’ (Galindo, diario de campo, 26 de agosto de 2015).

Nos encontramos con un interno que comienza a buscar su lugar, y que modifica sus prácticas cotidianas, siempre y cuando esto sea por el beneficio del proyecto de participación y de transformación que ha construido. En una sesión de trabajo, dos internos se discuten, la sesión terminó en conflicto y alegatos, al regresar a la jornada siguiente al establecimiento nos encontramos con un hecho poco común en este contexto, ‘mire, aquí nunca se hace una reunión para absolutamente nada entre los internos, y ayer nos reunimos para pedirnos disculpas y para mirar cómo nos apoyamos y empujamos hacia adelante el proceso’ (Galindo, diario de campo, 19 de agosto de 2015). Resulta teniendo mayor peso una causa común, gestada en la participación y el diálogo, que una disputa por situaciones personales.

Veamos ahora cómo este interno interviene en los momentos de planeación del proyecto pedagógico e investigativo. Este hecho es significativo dado que el interno daba a entender, que

ya no entraba al espacio formativo solo para ocupar un puesto, o para redimir horas de su pena, sino que entraba sabiendo del compromiso que adquiriría y del rol activo que debía jugar en la construcción de los Derechos Humanos en el establecimiento y lo que ello implicaba. Analicemos un modelo de planeación utilizada para el desarrollo de las sesiones del diplomado.

Table 8. Planeación de las sesiones de apoyo con internos del diplomado ‘Los Derechos Humanos y la Resocialización’

Guía de planeación diplomado: sesiones de apoyo con Internos								
Módulo	1. Normatividad							
Objetivo General	Identificar las acciones, mecanismos e instancias legales para la preservación de los derechos humanos dentro de la comunidad carcelaria							
Lugar	INPEC Cárcel de Fusagasugá.							
Responsables	Baïron Escarraga – German Rodríguez – Marco Novoa – Jhon Galindo							
Sesión – A quién va dirigido	Subtema Módulo	Nombre de la actividad	Objetivo temático	Contenido: conceptos clave	Técnicas	Procedimiento	Recursos	Bibliografía recomendada
Sesiones del 24, 25, 26 y 27 de Noviembre 10:30 am a 12:00 m Grupo Guardia y Grupo Internos	Mecanismos de protección de Derechos Humanos	<i>Propongo una cultura de los Derechos Humanos en el entorno carcelario</i>	Hacer un análisis crítico sobre la manera en que se puede crear una cultura de los Derechos Humanos al interior de la cárcel de Fusagasugá	<i>Cultura de los Derechos Humanos Cárcel de Fusagasugá Diálogo Exigibilidad jurídica</i>	Técnicas Participativas: De organización, Socialización y discusión grupal. Complementar con charlas sobre ‘Los organismos internacionales de protección de Derechos Humanos’ y ‘el proceso de paz y el sistema carcelario’ de Abogado Alejandro Hernández	Cada uno de los participantes del diplomado debe construir un ensayo en el que trate de recoger los elementos abordados a lo largo del proceso de formación de Derechos Humanos; y en donde responda a la pregunta ¿Cómo crear una cultura de los Derechos Humanos al interior de la cárcel de Fusagasugá? Cuando cada uno haya realizado el ensayo se intercambian los escritos, para que cada uno conozca los planteamientos de los demás. Luego de esto se genera una discusión a nivel grupal sobre cómo crear esta cultura de los Derechos Humanos en la cárcel de Fusagasugá. Se cierra el ejercicio con algunas conclusiones.	Hojas blancas	Normatividad nacional e internacional sobre legislación carcelaria

Fuente: Archivo personal planeaciones (2015).

Sabíamos que ‘cuando las acciones se deslindan de una reflexión estratégica y metodológica, se corre el riesgo de caer en desviaciones espontaneistas o voluntaristas de las prácticas’ (Cano, 2012, p. 27). Es decir, caer en acciones despojadas de una formulación estratégica, pues no contar con el necesario encuadre teórico y metodológico adecuado a objetivos y estrategias de trabajo, nos lleva a incurrir en activismos desgastantes y de paso hace que perdamos la acumulación transformadora, como diría Cano (2002).

En ese sentido, la planeación puesta de ejemplo nos permite ver varios elementos, entre ellos: un objetivo claro que dirige toda acción, medios intangibles y físicos, contenidos, sentidos y conceptos; precisa un contexto social, temporal y geográfico de manera que el ejercicio desarrollado se nos vuelve un ejercicio coherente y acorde a las situaciones propias de la comunidad, el momento y el lugar; permite construir un camino metodológico coherente entre un objetivo general, un objetivo temático, unas técnicas elegidas, unos conceptos que ayudan a dirigir el proceso, y un procedimiento y actividad como manifestación última de una organización metodológica coherente; delega los responsables del desarrollo de la planeación³⁵; finalmente, detalla los recursos y apoyo conceptual bibliográfico que le da rigurosidad al ejercicio desarrollado.

Como se puede evidenciar, esta planeación nos permite tomar algunos elementos relacionados con la teoría jurídica sobre los mecanismos de protección de los Derechos Humanos, no sin antes, tener en cuenta las particularidades del establecimiento carcelario de Fusagasugá. Esto resaltaba la manera como pretendíamos construir el conocimiento, como un ejercicio de praxis, como una complementariedad. Luego de haber participado en la sesión teórica con el experto sobre el tema de mecanismos de protección de DDHH, la planeación señala que el interno debía confrontar lo estudiado teóricamente, con su realidad, y escribir un ensayo en el que comentara como construir una cultura de los DDHH en el establecimiento, tratando de conciliar estos ámbitos.

³⁵ Entre el año 2015 y 2016, y como fruto del convenio inter-institucional entre la universidad de Cundinamarca y el INPEC, el número de practicantes de la licenciatura oscilaba entre cuatro y siete. Estos practicantes apoyaron algunos cursos tales como los CLEI, la Validación de adultos, el fomento de lectura, comité de DDHH y el cine-foro. En este caso, para el segundo semestre del año 2015, había cuatro practicantes que apoyaban el diplomado '*Los Derechos Humanos y la Resocialización*'. Estos practicantes aparecen referenciados en la planeación mostrada.

En el mismo sentido, la utilización de técnicas participativas permitía validar el saber popular³⁶, que luego nos llevaba a generar reflexiones grupales e individuales en torno a la idea general de identificar acciones, mecanismos e instancias legales de protección de los Derechos Humanos dentro del establecimiento carcelario. Nos encontramos, en primera medida, con la articulación de distintos tipos de conocimiento con los que buscamos producir un nuevo tipo de conocimiento, más complejo, útil y válido (Fals Borda, 1993). Lo que llama la atención es que es un conocimiento que surge a partir de metodologías pedagógicas, ligadas con la participación, el diálogo y por supuesto, la acción como punto de referencia. Nos encontramos nuevamente con la intersección entre la EP y la IAP.

El interno comprende que su participación activa en el proceso reorienta la acción, la reflexión y por supuesto la planeación. De manera tal que apropia el espacio y lo dinamiza con sugerencias, propuestas, con el hecho de participar con libertad en el espacio, sin condicionamientos, sino con la firme intención de aportar desde su participación. Incluso, si había que hacer sugerencias sobre lo metodológico las hacía, como sucedió en cierto momento del proceso cuando las temáticas se volvían algo densas por su carácter teórico, ‘Profe, le tengo que decir que los temas están geniales y que el diplomado está muy interesante, pero necesitamos algo menos denso profe, tomemos los trabajos que hemos hecho y volvamos a socializarlos’ (Galindo, diario de campo, 11 de septiembre de 2015). Todos estos aportes y reflexiones se sistematizaban también por medio de relatorías. Esta herramienta se volvía medio de reflexión constante sobre nuestra formación y práctica.

³⁶ Entiéndase saber popular, o ciencia popular o sabiduría popular, como ‘el conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales, aquel que les ha permitido crear, trabajar, e interpretar la realidad’ (Fals Borda, 1980, p. 62).

Del diálogo de saberes a la negociación de Saberes.

El diálogo como punto de partida se convertía en fundamento pedagógico e investigativo. Como ya se mencionaba, el diálogo nos permitía potenciar las capacidades del grupo de internos, creaba condiciones para comprender las situaciones en que este vive, generaba vínculos democráticos, promovía la participación, la crítica argumentada y la denuncia (Mariño, 2010). Este llegaba a su plenitud en la participación como una forma de ‘hacer y de estar en democracia, habilita a la opinión y permite a cada participante entrar en relación con instancias decisorias que afectarán sus condiciones de vida. la participación da a los implicados la posibilidad de tomar decisiones’ (Gyssels, 2011, p. 27). Si bien el diálogo y la participación le permitían al interno ganar poco a poco las voluntades de sus compañeros, lo llevaban a trascender el campo relacional interno-interno, y a involucrar otros actores con los que necesariamente debía poner en diálogo el tema de los Derechos Humanos.

Progresivamente había ido enunciando su mundo y dando a escuchar su voz, contando su situación y experiencia de encierro, y nosotros tratábamos de hacer visible la existencia de estos saberes que, emergen de la cotidianidad del interno y tienen un fundamento cultural, epistémico y conceptual (Mejía, 2015). Entrar a hablar de dialogo de saberes es confrontar saberes producidos en diferentes sintaxis culturales, epistemológicas y conceptuales, mediante un diálogo crítico desde el cual se encuentran las bases para la transformación (Mejía, 2015). En el proceso aparecen conceptos tales como concertación de saberes y negociación cultural, veamos la siguiente figura que intenta aclarar tal relación.

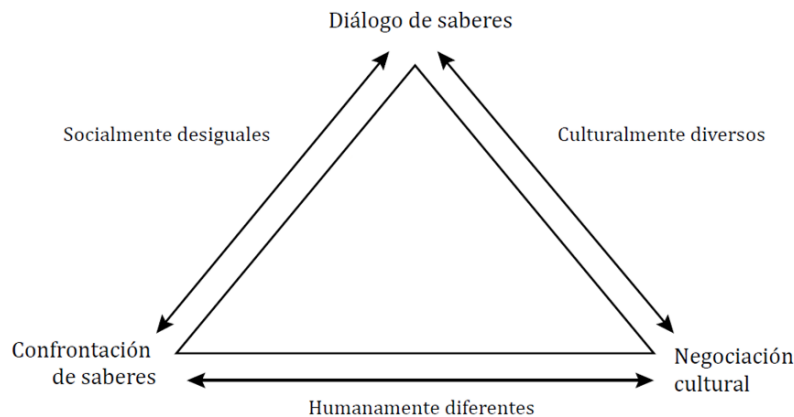


Figura 3. Esquema de interacción del diálogo de saberes. Fuente: Revista pedagogía y saberes, Marco Raúl Mejía (2015)

El diálogo de saberes es el momento culmen de la pedagogía de la EP. Allí se junta la confrontación de saberes que gestan las dinámicas de la interculturalidad, y la negociación cultural que gesta los procesos de transformación basados en acuerdos y elementos comunes (Mejía, 2015). Hay unos aspectos que se tienen en cuenta y que permiten la dinámica misma del diálogo, la diferencia social, cultural y humana.

La confrontación de saberes.

Fácilmente podemos ubicar este momento del proceso en el vértice de confrontación de saberes, en tanto que confrontábamos la concepción de DDHH, y todo lo que ello implicaba, desde la visión de la institución y desde la visión de los internos. Interpretábamos cada saber como parte de un pluralismo epistémico, en donde, como mencionara Gramsci, se evidencian relaciones de poder (citado en Mejía, 2015). Esta confrontación de saberes se daría de distintas formas en el diplomado.

Se confrontaban, por ejemplo, los momentos y acciones que, tanto el grupo de funcionarios como el grupo de internos, consideraban como violación de Derechos Humanos en el establecimiento. La declaración universal de DDHH y el código penitenciario y carcelario eran el punto de referencia; se confrontaban esquemas de dignidad e indignidad humana; se confrontaban diagnósticos sobre la actualidad de los Derechos Humanos. Llama la atención un taller sobre

mecanismos de protección de los DDHH. Los internos dirigían derechos de petición, al grupo de administrativos y guardia, que giraban en torno a problemáticas de DDHH en el establecimiento, al respecto el grupo de administrativos y guardia contestaba tales peticiones. Veamos algunos comentarios, por ejemplo, de los internos que estaban en el diplomado y que residían en el alojamiento número tres (Véase Apéndice C. *Carta de petición de internos de diplomado, Alojamiento 3, al comando de vigilancia*).

La confrontación de saberes con el grupo de funcionarios del diplomado.

Este ejercicio de entrega de cartas nos permitiría ver algunos elementos en torno a los cuales giraba la confrontación entre los internos y el cuerpo de custodia y administrativos que participaban de diplomado, respecto a los DDHH. Veamos, por ejemplo, que en la carta dirigida por los internos al comando de vigilancia, (Apéndice D) se enuncian propuestas de solución antes que mencionar problemáticas. Esto da cuenta de las intenciones y el deseo de cambio por parte de los internos. En ese sentido, propondrán soluciones como: revisar la capacidad total del establecimiento para evitar el hacinamiento, agregar más extractores en los vagones del fondo del alojamiento, revisar las tuberías del establecimiento para evitar humedad y filtración, programar fumigaciones para evitar plagas, dar útiles de aseo para el alojamiento y para cada interno, así como colchonetas cobijas y sábanas, entre otras soluciones a problemas cotidianos de este alojamiento.

La respuesta de algunos de los participantes del grupo de guardia administrativos (Apéndice D). *Carta de respuesta a internos del alojamiento 3, sobre la carta de petición recibida previamente*), giraría en torno a: el hacinamiento es un problema de orden nacional que está en manos del estado, por tanto, dicha petición puede realizarse a los entes gubernamentales; el establecimiento no cuenta dentro del presupuesto anual con un rubro específico para estas

eventualidades, por tanto, *se les invita a hacer actividades para solventar un extractor*; todos los internos del establecimiento tienen colchonetas, deben preocuparse por cuidarlas y no venderlas, ni cortarlas para hacer almohadas, ni partir las tablas para hacer artesanías ni caletas.

De esta confrontación llaman la atención varios elementos. Primero, se justifican los niveles de hacinamiento en tanto son un problema de orden nacional ¿Se está justificando directamente la violación de los DDHH de la población carcelaria porque el problema es de magnitud global?; segundo, se declara abiertamente que el INPEC no cuenta con los recursos necesarios para brindar todas las condiciones mínimas de habitabilidad del interno ¿Ha fracasado el INPEC como institución social en tanto se vuelve insostenible y no alcanza a cubrir los gastos justos para su debido funcionamiento?; tercero, y es el elemento sobre el cual hacemos énfasis, se interpela a los internos a que solventen por medio de sus actividades los requerimientos para su bienestar en el alojamiento ¿Se insinúa al interno que asuma los costos de su resocialización? ¿o se le invita a que la administre porque la institución no puede encargarse de ello?

La experiencia de trabajo con el grupo de guardia y funcionarios.

Estas formas de diálogo y confrontación nos llevaban a encontrarle nuevas aristas al tema de los Derechos Humanos en el establecimiento carcelario. El interno identifica y precisa los argumentos a los que recurre la institución para explicar la violación de sus derechos humanos. Se muestra un sistema carcelario inconsistente que deja entrever que la violación de los derechos humanos se ha vuelto un momento más de su funcionamiento, un evento natural que hace parte de su discurso resocializador, podría decirse que el discurso resocializador legitima la violación de los DDHH de los internos (Torres y Arias, 2011). En ese sentido, se precisa que el interno debe ayudar a gestionar su bienestar y su resocialización, porque podríamos esperar indefinidamente a que la institución o el estado solucionara nuestras problemáticas, como señalara un interno. Desde

este momento de confrontación de saberes, sabíamos que el diplomado, como lo dijera uno de los especialistas invitados, ‘serviría para sentar a la institución a que reflexione críticamente sobre sí misma y su actuar represivo’ (Galindo, diario de campo, 10 de septiembre de 2015). Esta era una de nuestras intenciones en la idea del diálogo propuesto.

Más allá de confrontar la visión de los Derechos Humanos entre el grupo de internos y el grupo de funcionarios del diplomado, sabíamos que era un reto concretar acciones de construcción de DDHH conjuntamente. Esto teniendo en cuenta, como lo evidenció el ejercicio de las cartas, que los criterios de valoración sobre los DDHH en el tema carcelario variaban bastante, sobremanera en el grupo de funcionarios. En otra sesión con el grupo de funcionarios se tocaba el tema de las reglas mínimas para el tratamiento de reclusos, allí nos encontrábamos con diferentes comentarios, ‘Los internos no merecen estos beneficios, eso dañan todo, no se lo merecen y se la pasan es pidiendo mucho’, ‘esta cárcel tiene muy poco presupuesto, es difícil mantenerla de manera perfecta’, ‘pobrecitos los internos, también como están’, ‘ja, pobrecitos, ellos son muy maliciosos’ (Galindo, diario de campo, 22 septiembre de 2015). Si bien se buscaba confrontar los saberes en pro de que surgieran visiones antagónicas de los DDHH (Mejía, 2015), se remarca la visión tradicional del interno como marginación social.

El interno, un interlocutor válido.

Por una parte, tenemos un interno propositivo, un interno que argumenta, que lee críticamente su realidad, que es pro-activo dentro del proceso pedagógico-investigativo. Esta dimensión se retroalimenta de otra reflexión hecha en contexto, en la que el interno comprende la dinámica carcelaria, las actuaciones y los movimientos de la institución y de sus distintos actores. Esta dualidad, o relación complementaria, permite que el interno cuestione su lugar en el sistema carcelario, y pueda reconocer las opciones de acción que tiene en su condición de marginado

social. Lo interesante es que, luego de haber reflexionado sobre su realidad de marginación, el interno es consciente de la posición de desventaja en la que se encuentra, comprende que la resocialización, como dispositivo de imposición, contribuye a la degradación de su dignidad humana. Por esto mismo, busca posicionarse y ser reconocido, no como una figura pública, sino como un sujeto capaz de transformar este modelo de degradación, en favor de la integridad y el respeto del grupo de internos.

Superar la noción de representatividad.

El interno se reconoce como interlocutor válido, y se vincula a un proceso de formación y acción en pro de crear una cultura de los DDHH en el establecimiento. ‘Es necesario tener un nivel de vida digno’ (Galindo, diario de campo, 2 de septiembre de 2015), ‘cuando tengo Derechos Humanos me siento persona’ (Galindo, diarios de campo, 6 de agosto de 2015). Los Derechos Humanos son el medio para erigirse como sujeto activo en el proceso de resocialización. Además, es la manera de transformar su condición de marginado social y el interno comprende esto perfectamente. Es por esto que excede el diplomado como escenario de construcción de alternativas en torno a los Derechos Humanos en el establecimiento. Ya no bastarán los talleres, las socializaciones, las clases, el compartir escritos con la guardia y los administrativos, sino que ahora pretende incidir de manera inmediata en la cotidianidad y las prácticas del establecimiento.

Nos interpelaban comentarios como, ‘ustedes saben que esto no está bien, las cosas son difíciles en el tema de los Derechos Humanos, entonces nos estamos reuniendo por alojamientos, la convivencia está mejorando, hasta ha bajado el tema de la violencia’ (Galindo, diario de campo, 23 de septiembre de 2015). Estos comentarios muestran una disposición renovada del interno para participar de los espacios de formación, y para proponer acciones de cambio. Lo curioso es que el mismo interno conocía el contexto y sabía que existían instancias institucionales de apoyo al tema

de los Derechos Humanos: los entes de control de Derechos Humanos –la personería municipal, la defensoría del pueblo y la procuraduría-³⁷, la dirección del establecimiento, el cónsul de Derechos Humanos, los internos delegados por los alojamientos, entre otros. Por ejemplo, los entes de control de DDHH se reunían una vez al mes en el establecimiento, junto con el director, los titulares de las distintas oficinas, y los delegados de DDHH de cada alojamiento. El objetivo era diagnosticar la situación de DDHH en el establecimiento, y tomar medidas para prevenir su violación.

Aparte de las reuniones mensuales, se asignaba para cada alojamiento un interno que hacía las veces de delegado, y que llevaba informe a las reuniones mensuales sobre el estado de cada alojamiento respecto al tema de los DDHH. También el establecimiento contaba con un funcionario que hacía las veces de cónsul de Derechos Humanos, este trataba de promover las actividades del INPEC referente a campañas y divulgación de los DDHH. Todas estas instancias, según criterios normativos, buscaban que los DDHH fueran una realidad en el establecimiento, no obstante, el grupo del diplomado tomaba distancia de ellas ya que las determinaba como instancias accesorias, instancias que no garantizaban el cumplimiento real de los DDHH, por el contrario, consideraba que normalizaban la situación de violación de los DDHH y no ofrecían soluciones reales. El interno sentía que el trabajo que hacíamos, ahora con el grupo de diplomado, trascendía los discursos oficiales e institucionales sobre los DDHH, pues nosotros partíamos de las

³⁷ Al respecto, el código penitenciario y carcelario (1998) dirá que ‘La Defensoría del Pueblo, la Procuraduría General de la Nación, y los Personeros Municipales y Distritales, deberán constatar mediante visitas mensuales a los establecimientos de reclusión el estado general de los mismos y de manera especial el respeto de los derechos humanos, la atención y el tratamiento a los internos, las situaciones jurídicas especiales y el control de las fugas ocurridas, fenómenos de desaparición o de trato cruel, inhumano o degradante’ (Artículo 169).

situaciones cotidianas del encierro, considerábamos que era allí donde se situaba la violación de los Derechos Humanos del interno. La evidencia empírica de la realidad daba cuenta de ello.

En ese sentido, se decía de las reuniones mensuales, ‘las reuniones mensuales con los entes no están sirviendo, se están convirtiendo en un encuentro de asuntos personales entre los internos, la institución aprovecha que no son temas trascendentales y no se cuestiona por el cumplimiento de los DDHH’ (Galindo, diario de campo, 20 de octubre de 2015). Este comentario señalaba un aspecto en el que trabajaba el grupo del diplomado, el hecho de mezclar el tipo de preocupaciones, mientras unos internos consideran como prioridad solucionar problemas inmediatos otros se dedican a investigar sus causas (Díaz, 1993). El grupo del diplomado entendía que en el mismo plano de los Derechos Humanos se encuentran las preocupaciones teóricas y estructurales, que implicaban un nivel de análisis y de reflexión profundo. Sabía que muchas veces los delegados se preocupaban de pedir solución para sus problemáticas y situación personal, además, para aquellas acciones de violación de Derechos Humanos que son el resultado del encuentro de fuerzas y fricciones entre actores, también de la dinámica variable y compleja de la realidad carcelaria.

El hecho de que un delegado utilizara su condición de representante, y buscara su beneficio propio, daba al traste con el sentido de trabajo participativo del grupo del diplomado. Era un ejercicio poco confiable ya que por encima del interés propio estaba la creación de una cultura de los Derechos Humanos en el establecimiento. Era un proyecto colectivo, y el interno lo había interiorizado, ‘No lograremos ningún cambio sino nos pensamos de manera colectiva’ (Galindo, diario de campo, 20 de octubre de 2015). Además, habría que tener en cuenta que la elección de los delegados había sido un proceso arbitrario, ‘Profe, el director llegó un día a la formación y señaló a quienes tenían que ser los delegados’ (Galindo, diario de campo, 20 de octubre de 2015).

Por su parte el director señalaría luego que él había preguntado a los internos sobre su deseo de ser delegados y nadie se había ofrecido, entonces él los eligió.

Otro aspecto que hacía que el interno superara estas instancias de representatividad en la construcción de DDHH, y que, guiado por el diálogo y la participación, buscara motivar un proyecto colectivo y de autonomía, era el haber visto, tiempo atrás, un curso de formación de DDHH dirigido por un dragoneante. ‘Profe, un dragoneante daba un curso en DDHH, pero eso era puro formalismo, ahí no había nada de fondo, no se tenía en cuenta lo que nos pasaba’ (Galindo, diario de campo, 16 de septiembre de 2015). Otro tema eran las peticiones que se dirigían a la institución y que no eran respondidas, ‘yo siempre pido el reglamento interno, pero nunca no lo han facilitado’, ‘Aquí no quieren que uno sepa cómo funcionan las cosas, las reglas’ (Galindo, diario de campo, 16 de septiembre).

El interno optaba por una democracia participante en la construcción de una cultura de los DDHH en el establecimiento. ‘La democracia participante emana de la metodología de la IAP al buscar el rompimiento de la relación de subordinación de representante/representado, y se acerca más a los conceptos de ‘democracia directa’ o ‘autogestionaria’’ (Fals Borda, s.f. p. 141). Era la opción de asumir la construcción de los Derechos Humanos desde nuestros esfuerzos colectivos. Era la oportunidad de superar esa tendencia de nuestras sociedades a ser representados, debíamos ahora decidir sobre nuestros destinos, sobre nuestro presente, sobre nuestras condiciones de vida. Si bien no hubo la misma reacción y ritmo de trabajo por parte del grupo de guardia y funcionarios del diplomado, ya sea porque no se logró fortalecer el vínculo colectivo, o por la diferencia de contextos y situaciones de vida, o porque el evento solo representaba la adquisición de un diploma para algunos de ellos; el interno le apostaba a la construcción conjunta de los DDHH e iba a trabajar

en ello, tratando de encontrar los momentos precisos de diálogo con los administrativos y la guardia.

Un aprendizaje, La acción como nuestro punto de referencia.

Había quedado claro que la educación y la investigación eran ante todo reflexión crítica, formación y acción. En ese sentido, el interno se había apropiado de su rol como sujeto dentro del establecimiento, había dejado claro su papel de interlocutor válido en los procesos de resocialización. Leía su situación de encierro con perspectivas críticas y propuestas concretas de transformación. Tomaré unos apartes de los ensayos que entregaban los internos al final del diplomado y que dan cuenta de ello.

‘Para crear una cultura de Derechos Humanos en la cárcel de Fusagasugá se debe tener en cuenta que todos somos humanos’, ‘Es importante afirmar que la unión hace la fuerza, siempre actuando en bienestar de todos se logrará el cambio; con esto quisiera que se fomentara más el aprendizaje que nos interesa y así se mejore la situación carcelaria’, ‘el primer valor, principio y estructura del tratamiento carcelario, sea la dignidad humana’, ‘Realmente es difícil llegar a acuerdos, pero es necesario sentarse en una mesa de diálogo para que ellos se concienticen’ (Galindo, archivo personal talleres, noviembre de 2015). Aquí encontramos diversos elementos que intentan recoger las ganancias del proceso hasta este punto. Conocimiento, investigación, acciones concretas de cambio, trabajo colectivo, dignidad humana. Elementos que también eran pauta para continuar, para planear nuevos escenarios, nuevas posibilidades. Era la oportunidad precisa para inventarnos nuevas dimensiones de la resocialización. Dimensiones en donde hubiera dignidad humana, donde hubiera coherencia entre el encierro y la realidad del interno, donde hubiera modelos e ideas de una sociedad menos dolorosa y más justa.

Estos elementos también señalaban el punto de continuación hacia la acción. La acción era, en últimas, el referente que nos permitiría construir criterios colectivos para intervenir en la cotidianidad y las prácticas del centro carcelario. Tratábamos de concretar también el ritmo que ponía el interno que, en este punto declaraba, ‘Cada vez es más necesaria la acción, hay que ir más allá de las palabras’ (Galindo, diario de campo, 8 de julio de 2015).

Capítulo 4

¡A la acción! los Derechos Humanos y la resocialización

La experiencia de trabajo con el interno había tomado relevancia investigativa y pedagógica, y se situaba en una zona de disputa de significados, prácticas y construcciones de realidad con distintos actores, tanto de dentro como de fuera del establecimiento. Ahora, la intención de hacer un aporte a la resocialización giraba en torno a la construcción de una cultura de los DDHH. El interno había superado la lectura de su situación de marginado social, pero ahora buscaba era la manera de superar la problemática que se generaba en torno a ella.

Era un interno que se pensaba colectivamente e interpelaba a los demás a entender que solo desde la participación podrían gestarse cambios en pro de mejorar los niveles de vida de la población carcelaria. Se había asumido que, la participación era ‘el rompimiento de la relación usual de explotación y sumisión del binomio sujeto/objeto para convertirla en una relación simétrica u horizontal de sujeto/sujeto’ (Díaz, 1993, p. 15). El rompimiento de este binomio trascendía el ámbito investigativo y pedagógico, y significaba que el interno iba más allá de la representatividad, quería decidir por, y sobre sí mismo, y se posicionaba en el establecimiento carcelario como interlocutor válido, ya no como un actor pasivo.

El comité de Derechos Humanos y la construcción de una cultura de los Derechos Humanos

El interno sentía que era momento de gestionar sus propias formas de construir DDHH. Veía con escepticismo las instancias y formas de proceder de la institución y de algunos de sus compañeros que abogaban por causas individuales, además, sentía que siempre se hablaba de DDHH en el establecimiento desde una visión muy limitada, siempre se señalaban asuntos que no implicaban ni solucionaban la verdadera violación de los DDHH. Claro, la dinámica al respecto iba cambiando, pues con el proceso se posicionaba un grupo de internos que trabajaba en la

construcción de los DDHH, empezaba a poner nuevos significados y dimensiones al tema, de manera tal que estos nuevos significados se encontraban y confrontaban las ideas convencionales de DDHH que predominaban en el establecimiento.

Como se concluía en las sesiones finales del diplomado, era necesario crear una mesa que, por un lado, recogiera todas estas nuevas ideas, significados y acciones para la construcción de los DDHH, y, por otro lado, se diera rigurosidad y validez al criterio colectivo y de participación entre internos que había hecho que surgieran esos nuevos significados. En este momento, se escuchaba al interno decir, ‘Es que estamos es para hablar en beneficio de los internos, de los alojamientos y del patio en general’ (Galindo, diario de campo, 28 de octubre de 2015), ‘Es necesario organizarnos a los ojos de la institución para ganar movilidad en pro de una cultura de los DDHH’, ‘se necesita una especie de comité ahora mismo’ (Galindo, diario de campo, 3 de noviembre de 2015), ‘Hay una ambiente en que se participa, se cuestiona, se argumenta y se toman decisiones como comité, sin serlo’ (Galindo, diario de campo, 28 de octubre de 2015).

El concepto de *Comité de Derechos Humanos* empezó a hacer parte del repertorio del grupo de internos del diplomado. Y más allá de que se supiera la función concreta y los modos de operar de un comité de DDHH, era muestra de la maduración del criterio colectivo del grupo de internos, del diseño de objetivos comunes en pro de la población carcelaria, y de la necesidad de buscar consensos y viabilidad a esos objetivos por medio del diálogo y la auto-gestión. Ya se reflexionaría sobre su esencia, incluso, en el mismo sentido de darle rigurosidad al proceso y a la idea organizativa se hace una revisión teórica, que luego serviría de corpus teórico para explicar la creación del comité en el establecimiento. Veamos por ejemplo lo planteado por la defensoría de pueblo (2006).

Los comités son instrumentos de participación de los internos que, en asocio con los órganos de control del Estado, ayudan a divulgar y promover el ejercicio de los derechos

humanos y a prevenir su vulneración o amenaza en los establecimientos carcelarios del país. Los comités de derechos humanos deben diseñar, ejecutar y coordinar programas y planes de trabajo orientados a buscar el respeto de los derechos fundamentales en los centros de reclusión. (p. 205)

Si bien, este era un punto de referencia que parecía distante para el grupo, había cierta fuerza colectiva que ponía los objetivos comunes en el plano de lo alcanzable, de lo realizable. Por el contrario, se seguían definiendo las funciones del comité y los modos de organización. El comité de DDHH permitiría llevar a cabo varias de las intenciones del grupo, por ejemplo, el velar por el respeto de la dignidad humana de los internos, y el poder prevenir y superar las acciones y omisiones que violan los derechos fundamentales de la población carcelaria, incluso, hasta sensibilizar a la sociedad frente a la problemática carcelaria del país.

En últimas, el comité permitiría tomar los DDHH como punto de partida para la contención de lo que determinábamos como violencia institucional. Este tipo de violencia, en palabras de Baratta (2004), implicaba la limitación de derechos y la represión de las necesidades reales fundamentales de los individuos mediante la acción legal o ilegal de los funcionarios del poder legítimo o del poder de facto. Los internos se posicionaban como sujetos sociales en tanto que esto les permitiría generar alternativas a la violencia institucional que se experimentaba en el establecimiento carcelario.

La contención de esta violencia institucional iba en consonancia con la consecución y afirmación de los derechos humanos (Baratta, 2004), en ese sentido, funcionar como comité exigiría desarrollar acciones relacionadas con la educación y capacitación en DDHH de la población de internos, impulsar campañas de información acerca de la realidad y de las necesidades de la población carcelaria, además de crear y fortalecer instrumentos de diálogo y concertación entre las instituciones pertinentes y los internos (Defensoría del pueblo, 2006).

Objetivos y tareas que llenaban de expectativa al grupo de internos del diplomado, y que ponían al interno mismo como protagonista en la construcción de los DDHH y de otras opciones de vida, más dignas y menos dolorosas para los privados de la libertad. El comité pondría a prueba también el carácter colectivo del grupo de internos del diplomado, que había basado su avance y crecimiento en el diálogo, la formación y lectura crítica de su realidad, en el diagnóstico de situaciones cotidianas. También pondría a prueba la constancia del interno, que ahora no tendría que asistir al espacio por un certificado, por horas de redención de su pena, (aunque la asistencia al comité representaría horas de descuento para los internos), o por temor a no ser castigado.

El interno debería disponerse para el trabajo y mantener la activa participación, de un grupo que para el momento era de 25 internos (un 10% del total de la población carcelaria del establecimiento), en torno a un objetivo que estaba vinculado con la responsabilidad y constancia en la construcción de los DDHH y la dignificación humana.

La institución y la creación del comité de DDHH.

Se presenta la propuesta formalmente, y llama la atención la acogida que da la administración del establecimiento a la idea de crear un comité de DDHH de internos. Algunos de los guardias que habían participado del diplomado decían a los internos, ‘Eso es lo que tienen que hacer ustedes, organizarse’ (Galindo, diario de campo, 20 de noviembre de 2015). Pero una de las reacciones más significativas fue la del director del establecimiento, que al respecto decía, ‘Esta es la manera de evadir comentarios y escritos anónimos’ ‘Es la oportunidad de hablar de los DDHH como

herramientas para el diálogo y la convivencia’ ‘ellos no habían querido participar³⁸, pero apoyo su iniciativa’ (Galindo, diario de campo, 4 de noviembre de 2015).

El director hacía la aclaración de que este comité funcionaria paralelo al comité oficial de DDHH de la institución, que es el que compone el grupo que se reúne mensualmente con entes de control, administrativos e internos delegados de los alojamientos. Del mismo modo, haría referencia a nuestro papel como acompañantes ‘Incluso, sería muy bueno que ustedes pudieran seguir acompañando semanal o quincenalmente el espacio de formación’ (Galindo, diario de campo, 20 de noviembre de 2015).

Este hecho fue fundamental para el grupo de internos y para nosotros como acompañantes del proceso. Contar con el aval institucional era un paso importante en la construcción de los DDHH en el establecimiento. Comprendían que habían avanzado y que tenían que disponer de todos sus esfuerzos para fortalecer al grupo, que de ahora en adelante asumía la categoría de comité de DDHH. Para nosotros también era fundamental el hecho de poder seguir acompañando al comité en su trabajo. El día de la clausura del diplomado, hacíamos entrega formal del documento de creación del comité de DDHH de internos del EPMSC-Fusagasugá (Ver Apéndice E. *Documento de conformación del comité de DDHH de internos de la cárcel de Fusagasugá*). El documento expresaba el deseo de los internos de aportar en la construcción de los DDHH en el establecimiento, se mencionaban objetivos, funciones y logística de funcionamiento.

Luego de llevar cuatro meses en un proceso de formación en el diplomado ‘*los Derechos Humanos y la Resocialización*’ y llegando hoy a su fin, creemos que no podemos cortar este proceso ya iniciado; por el contrario, debemos aprovechar los aprendizajes y conocimientos compartidos, discutidos, dialogados en este espacio de formación que han

³⁸ El director hacía referencia al momento en que había interpelado a los internos en formación a que fueran delegados de DDHH de los alojamientos y ninguno de ellos se postuló.

enriquecido nuestra visión humana y que han hecho que nos asumamos como seres dignos y en condición de velar, no solo por la propia dignidad, sino que principalmente debemos partir de velar por el respeto de la dignidad del otro: solo así tendrá sentido hablar de Derechos Humanos al interior de una cárcel. (Galindo, Archivo comité de DDHH, 30 de noviembre de 2015).

El documento era breve, pero recogía el proceso al que le habíamos apostado, el proceso de escuchar al interno, de reconocer su cotidianidad, de buscar formas coherentes de resocialización. Con la entrega de este documento a la institución, el interno llevaba parte de lo que era, parte de su iniciativa, ante un ámbito de formalidad. En últimas, el hecho de que escucharan su voz desde su condición de marginado social, a través de sus iniciativas, implicaba poder ser reconocido. En esta ocasión era reconocido, y se miraba con aprobación sus proyectos y propuestas. Este interno había construido su reconocimiento, entendía la realidad desde un aspecto fundamental de la IAP, se ubicaba en ‘otro sistema interpretativo en el cual se le considera un sujeto autónomo, pensante y actuante’ (Herrera, 2018).

El comité de DDHH de internos se posiciona.

El día que se clausura el diplomado de DDHH, se da públicamente nacimiento al comité de DDHH de internos del establecimiento. Las reacciones fueron de complacencia, de satisfacción, pero también de responsabilidad, al asumir el reto de la construcción de los DDHH de los internos. Veamos un aparte de las palabras que habíamos preparado con los internos para cerrar el evento (Véase Apéndice F. *Palabras de clausura del diplomado del grupo de internos*).

Tenemos mucho por aportar, aun y cuando sentimos que no siempre somos escuchados. Por eso hoy nuestra propuesta para ayudar a hacer resocialización, y para crear una cultura de los Derechos Humanos en esta cárcel de Fusagasugá, es la conformación de un comité de Derechos Humanos. Un comité que nos permita ver precisamente los Derechos Humanos como actos y no solo como palabras y discursos; un comité que nos permita dialogar entre los distintos puntos de vista y tomar decisiones en pro del beneficio de todos; un comité que sea un espacio de participación y en donde se escuche nuestra voz; un comité que reciba el apoyo de todas las entidades defensoras de los Derechos Humanos... este

comité, estamos seguros contribuirá a mejorar las condiciones de vida de todos. (Galindo, archivo comité de DDHH, 1 de diciembre de 2015).

Lectura crítica de la realidad, cultura de DDHH, alternativas al concepto de DDHH, escenarios de diálogo y concertación, construcción de dignidad humana, conceptos que encerraban al interno con el que nos encontrábamos en este momento. Era el primer paso para el reconocimiento, el nuevo comité sabía que tenía que empezar a trabajar ahora en su reconocimiento legal, en sembrar una democracia participante en la que los internos del establecimiento se vieran vinculados, pero sobremanera, en ganar legitimidad por sus acciones como forma de sembrar DDHH en el establecimiento.

El comité y su funcionamiento jurídico.

Se proponía que las reuniones semanales del comité de DDHH de internos, fueran conformadas por los internos que habían participado del diplomado, mínimo dos delegados de cada alojamiento, el cónsul de DDHH del establecimiento, un miembro del cuerpo de la guardia, un miembro de la defensoría del pueblo, un miembro de la procuraduría y otro de la personería. En principio, este modo de organización excedía lo dispuesto por el reglamento de régimen interno del EPMSC-Fusagasugá (Resolución no. 0319 de 10 de septiembre de 2013) que menciona que, ‘Los miembros de los comités serán escogidos por la junta de evaluación de trabajo, estudio y enseñanza’ (Art. 86), sin embargo, como lo estima el director del establecimiento al aprobar y motivar los esfuerzos del comité, esta normatividad es difícil de llevar a cabo por razones propias de los establecimientos (Defensoría del pueblo, 2006).

Si bien esta propuesta de funcionamiento, de hacer reuniones semanales con los distintos actores, no se cumpliría y se mantendría la reunión mensual habitual con administrativos y entes de control, el comité de DDHH de internos continuaría un ritmo independiente de trabajo. Como mencionara la defensoría del pueblo (2006), lo importante era que no hubiera grupos de internos

sin vocería, y que las peticiones presentadas por los internos sobre el tema de sus DDHH fueran atendidas por el comité. Ya mencionará algo similar el acuerdo 0011 de 1995, ‘En cada centro de reclusión podrán conformarse comités de internos. Los internos, a través de los comités, elevarán propuestas o sugerencias a los funcionarios encargados de las actividades respectivas’ (Art. 83).

El ámbito jurídico era fundamental en el posicionamiento y funcionamiento del comité. Muchas de las acciones mentadas por los DDHH pasaban por la aprobación jurídica. De todas maneras, esta era una de las ganancias del diplomado, la formación básica en lo jurídico. Además, varios de los internos que participaban del comité traían como uno de sus grandes aprendizajes del encierro, el conocimiento de procedimientos, normas y legislaciones propias del contexto. Y se aseguraban de que fuera un elemento fundamental del grupo, así lo manifestaban ante el director del establecimiento, ‘Doctor, necesitamos por favor un código penitenciario para nuestra formación’, a lo que el director asentía, ‘yo garantizo el ingreso de los códigos, me envían los códigos a mi correspondencia para que no haya inconvenientes’ (Galindo, diario de campo, 5 de noviembre de 2015).

Organización del comité.

El comité se convertiría en actor clave en la dinámica del establecimiento, sería punto de referencia para la población carcelaria del establecimiento en torno a los DDHH. Un reto fundamental teniendo en cuenta los comentarios que, por lo general, se escuchaban en la cotidianidad del patio,

Lo que pasa es que yo tengo una necesidad ya, y tenemos una necesidad ya, no hay necesidad de que ningún comité sepa nada, que los demás se enteren... somos nosotros los que necesitamos una salida ahora mismo, esos comités aquí nunca han servido, nunca sirven. yo estuve un tiempo aquí y luego me fui a condicional y volví acá y esto está lo mismo, la misma montadera de la guardia, la misma alimentación, los mismos problemas, el mismo trato inhumano. (Galindo, diario de campo, 20 noviembre de 2015).

El comité debía cargar con los criterios y formas de valoración de sus mismos compañeros.

Sabía además que debía articular al interno que no le interesaba participar de estas formas de organización, ya que para este el trabajo realizado no tendría, en principio, tanta relevancia como si lo desarrollara algún administrativo, docente o persona externa. Debía por lo tanto caracterizarse por sus formas proceder, formas que había apropiado en el proceso formativo adelantado hasta este momento.

El comité reconocía las distintas dificultades propias del medio carcelario, y por lo mismo sabía de las dificultades y de los retos que asumía como grupo constructor de DDHH; sin embargo, se fortalecía cuando ponía en marcha el ritmo proactivo del interno, ‘Oigan, yo he manejado el tema de los DDHH en otras cárceles, yo podría colaborar con ese tema’, ‘Vamos haciendo las relatorías entre todos’, ‘Los que tienen amigos y contactos y consiguen apoyo, por favor hacer convocatoria’. El comité es conformado por varias personas ‘Maicol que es muy estratégico y sabe cuándo actuar, Jhon Fredy quien es formado y técnico, Piraneque que divulga y es muy proactivo’, ‘También don Jair, él conoce lo legal eso es clave, con la Experiencia de don José Sanchez, y el empuje e iniciativa de Hernán y José Alfredo’ (Galindo, diario de campo, 18 de noviembre de 2015). La democracia participante por medio de la cual se trabajaba indicaba que no podíamos depender de alguien específicamente, pero si nos recordaba que se debía aprovechar el potencial organizativo del grupo.

Se empezaba también a proyectar el trabajo hacia afuera, ‘organicémonos por los alojamientos y hacemos una lista de las problemáticas, y miramos qué hacemos entonces, hay que ir mirando cómo avanza la situación del establecimiento en DDHH’, ‘Debemos pensar estrategias que nos permitan acercarnos a los demás, ir y escuchar lo que se necesita, ya empiezan a llegarnos quejas, reclamos y peticiones’ (Galindo, diario de campo, 20 de noviembre de 2015). Sin embargo, como

una herencia del diplomado y del trabajo participativo y de reflexión, el comité sabía que sus acciones debían estar organizadas y tener una intención pedagógica e investigativa clara. Además, que deben estar organizadas en torno al diagnóstico de situaciones constante, a la reflexión crítica de la realidad del establecimiento, al diálogo y confrontación de saberes con los distintos actores, y al desarrollo de acciones de transformación de la realidad de vulneración de los DDHH. Para ello, nuestro siguiente paso sería diseñar un plan de trabajo que permitiera tener en cuenta estos aspectos en el trabajo. Esto también como herencia de los ritmos coherentes de investigación, reflexión-acción que nos proponía la IAP, ya no solo en el proceso mismo de configuración, si no en el de organización del comité.

Plan de trabajo.

Los mismos internos del comité reconocían que un plan de trabajo era necesario, primero para saber hacia dónde nos dirigíamos como comité, y segundo para proyectar el trabajo a largo plazo, ‘Se debe hacer un proceso organizado pensando en los internos que se van y en los que van a quedar’ (Galindo, diario de campo, 20 de noviembre de 2015). La organización de este plan de trabajo tomaría varias sesiones y encuentros, pero se iba construyendo a medida que el comité empezaba a funcionar como tal. Incluso, se organiza por medio de una planeación las sesiones de trabajo del comité para realizar el plan de trabajo (Ver apéndice G. *Planeación sobre plan de trabajo del comité de internos de DDHH*).

Claro, se reitera que el diseñar una planeación para construir el plan de trabajo, no implicaba que el comité dejara de estar pendiente de las situaciones cotidianas respecto a los DDHH de los internos. Incluso, más o menos desde cuando estábamos a mitad de diplomado, los internos tomaban parte de la sesiones-taller del diplomado para evaluar y charlar sobre la situación del

DDHH en el establecimiento, además sobre los acuerdos y temas que se definían en las reuniones mensuales de DDHH con la institución y los entes de control de DDHH.

En ese sentido, y con la intención de fijar un rumbo claro, de dar sentido a la práctica, y evitar incurrir en activismos desbordados, se plantea el siguiente objetivo para la planeación, ‘*Construir un plan de trabajo para el comité de DDHH de la cárcel de Fusagasugá, que le permita organizar el proceso de formación-reflexión-acción en pro de una cultura de los DDHH al interior de tal centro*’. Nos interesaba, ahora más que antes, mantener el carácter emancipatorio de nuestros paradigmas. Se menciona porque se propone en este objetivo mantener el ritmo de formación-reflexión-acción. Desde la IAP podríamos mencionarlo como el ritmo *reflexión-acción*, definido por dos momentos, ‘el de la actividad y el desarrollo del terreno (Acción), y el de la teorización y conceptualización (Reflexión). Estos tiempos se articulan dialécticamente en un ritmo de acción-reflexión-acción’ (Herrera, 2018).

Otro aspecto que llama la atención de la planeación, es que se parte de la ganancia o saldo que había dejado el proceso hasta ese momento, para entrar inmediatamente en sintonía con la realidad actual del establecimiento. Veamos como el primer subtema es *El comité y sus inicios*, como aludiendo a que ya había manifestaciones y pretensiones de comité en las primeras acciones de grupo; temática que luego se aterriza en el segundo subtema, llamado *Hacia a dónde caminamos como comité*. El punto de partida será el árbol de problemas construido el año anterior en la etapa del desarrollo del diagnóstico participativo.

Confrontación Árbol de problemas y Árbol de objetivos.

Se toma este árbol de problemas antiguo como referente para iniciar la actividad del primer subtema, y se construye un nuevo árbol de problemas que tenía en cuenta las condiciones actuales

de la realidad del establecimiento. Este hecho da a entender que entendíamos la realidad carcelaria como una realidad cambiante y múltiple, no estática. Veamos el nuevo Árbol de problemas.

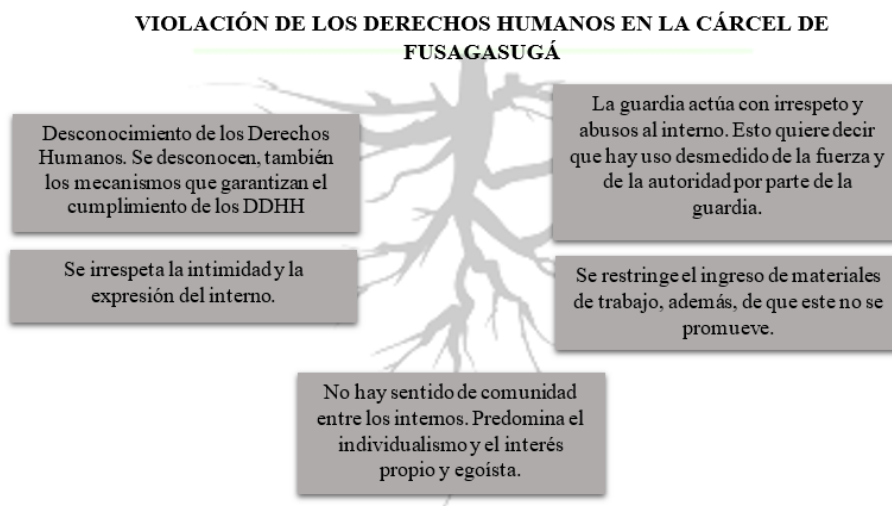


Figura 4. Árbol de problemas situación carcelaria EPMSC – Fusagasugá año 2016. Fuente: Archivo personal talleres (2016)

Este nuevo árbol va a actualizar el trabajo por los DDHH. Va a redefinir elementos como el desconocimiento de los DDHH en el establecimiento, se le asigna mayor importancia al hecho de que los internos desconozcan los mecanismos para la protección y cumplimiento de los DDHH. Sobresale nuevamente la indiferencia, el egoísmo y el individualismo propios del ambiente carcelario como principales causas de la violación de los DDHH. Y se señalan algunas violaciones a los DDHH de los internos, el irrespeto a la expresión y la intimidad del interno, el abuso desmedido de la fuerza y de la autoridad por parte de la guardia, el irrespeto al derecho al trabajo al no haber materiales para desarrollarlo. Situaciones que respondían a las principales dificultades del momento, y que le exigían al comité invertir todos sus esfuerzos.

El comité sabía que no tenía sentido reposar en una realidad ya conocida, sino que había que hacer lo posible por transformarla en bien de los DDHH de los internos. Ya habíamos traído los

problemas de la actualidad del establecimiento, los explicábamos en un plano teórico, ahora el segundo subtema *–Hacia dónde caminamos como comité–*, nos permitiría volver esos problemas objetivos y soluciones. Observemos el siguiente árbol de objetivos.

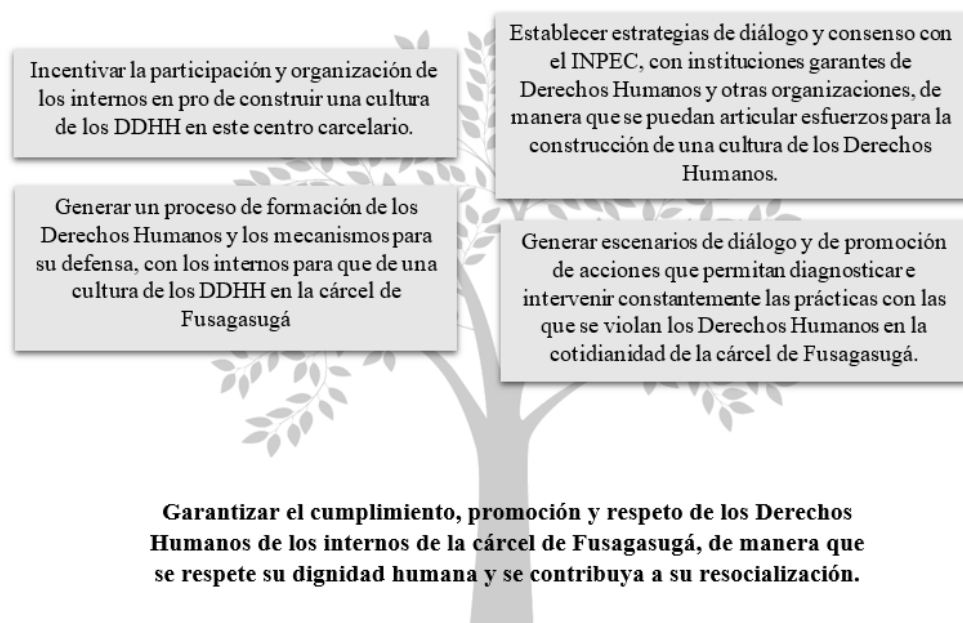


Figure 5. *Árbol de objetivos comité de DDHH de internos año 2016. Fuente: Archivo personal talleres (2016)*

Retomamos un aspecto que va a caracterizar el trabajo del comité en esta etapa, y que juega en el mismo sentido de la EP como paradigma emancipador. El comité hace un trabajo en sentido de la EP cuando empuja una concepción en la cual ‘no existe acción educativa y pedagógica sin contexto, es proponer concepciones y prácticas para transformar las condiciones desde la educación’ (Mejía, 2015, p. 108). Este momento da cuenta de ello, el convertir un esquema de problemas y situaciones complejas en un esquema de posibilidades y de objetivos, el desarrollar una acción pedagógica partiendo de la realidad de los contextos en pro de transformar la realidad de un grupo social marginado.

El panorama se iba aclarando, había un árbol de objetivos que daba el rumbo para el accionar del comité. Se debía garantizar el cumplimiento de los DDHH de los internos. Ante el

desconocimiento de los DDHH, generando un proceso de formación en DDHH y sus mecanismos; ante la indiferencia y el individualismo, buscando estrategias de participación de los internos del establecimiento en la construcción de los DDHH; y ante la inminente violación de los DDHH, generando diálogo y concertando acciones con las instituciones y los entes encargados de su cumplimiento para evitar la destrucción de la Dignidad Humana del interno. La relación entre estos árboles, uno de problemas y otro de objetivos, permitían establecer coherencia en el accionar del comité, un accionar en contexto y con propósitos claros.

La historia del comité y la memoria colectiva.

La búsqueda de coherencia se concreta en el subtema '*Hacia dónde caminamos como comité*'. Dicho subtema nos llevaba a confrontar la historia del comité de DDHH de internos (Ver Apéndice H. *Historia del comité de DDHH de internos del EPMSC-Fusagasugá*) con los objetivos planteados, qué tan viables eran estos objetivos a la luz de lo avanzado desde el nacimiento de la iniciativa. Era la opción de volver a la historia del comité, que ya nutría sus fuentes escritas, incluso constantemente hacíamos la petición de poder organizar y conservar organizado ese material que tenía trascendencia para el grupo, 'Deberíamos insistir para que nos permitieran tener una carpeta y un espacio en biblioteca exclusivamente para el comité' (Galindo, diario de campo, s.f.).

En este sentido, el conservar estas fuentes escritas, que como se veía en el ejercicio se mezclaban con las fuentes orales, y permitían reconstituir una memoria colectiva del comité a partir de la pluralidad de recuerdos y voces, del trabajo realizado hasta este momento. Esto, más allá de ser experiencias particulares vividas, diría Cusicanqui (2006), nos permitían encontrar lugares de memoria comunes, con los que se erigían reflexiones sociales capaces de concretarse y objetivarse más allá de las subjetividades. El volver a las raíces del comité nos permitía

perfeccionar las acciones del comité, repensarlas y planearlas de un mejor modo. El recuerdo construido de manera colectiva aclaraba el panorama para la acción en el presente y en el futuro.

La FLOR y la capacidad de hacer auto-crítica.

El interno definía el rumbo del proyecto y participaba de variadas maneras en la definición política-científica de la investigación, participaba también, como lo mencionara Rodríguez (1994), en la decisión política final del uso de saber producido. Sin embargo, el ejercicio de planeación nos refería que para que el interno pudiera disponer del saber producido, debía pasar por la lectura crítica de su pasado, por la lectura crítica de la situación en la que se encuentra el tema de los DDHH, pero también era necesario que pasara por la auto-crítica. En ese sentido, el ejercicio a seguir estaba ligado con la capacidad del grupo de hacer auto-crítica. La matriz FLOR nos permitía tal ejercicio a partir del cuestionamiento sobre cuatro ámbitos: las fortalezas, los logros, las oportunidades y los retos. Veamos el esquema.

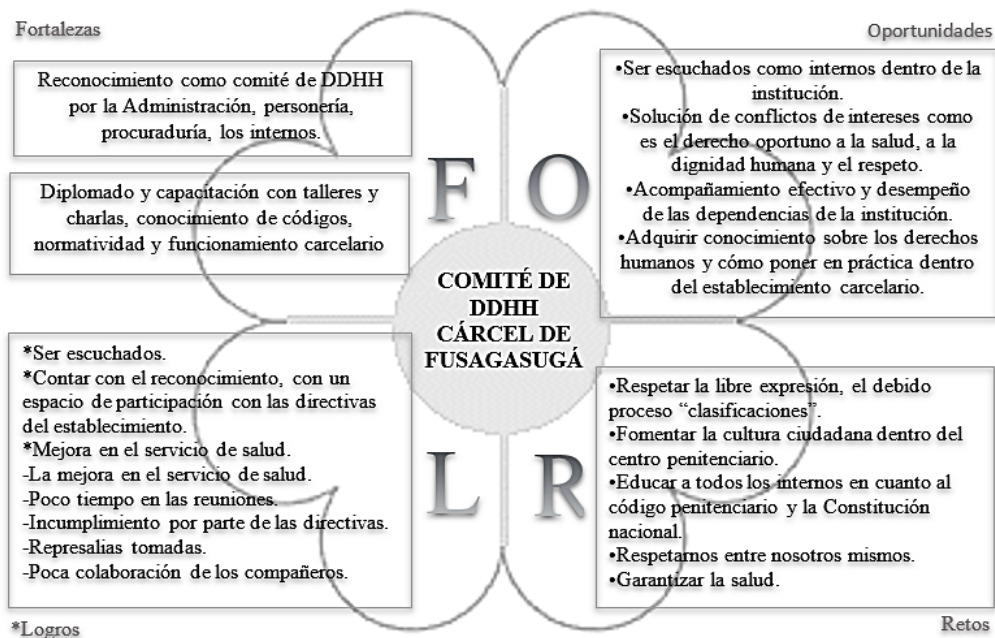


Figura 6. Matriz FLOR comité de DDHH de internos año 2016. Fuente: Archivo personal talleres (2016)

Varios de los elementos señalados en la matriz dan cuenta del saldo creciente que deja el proceso investigativo y pedagógico. Señalan la gran cantidad de expectativas y proyecciones en la construcción de los DDHH en el establecimiento. Veamos por ejemplo algunas de las fortalezas, el reconocimiento como comité de DDHH ante la institución, también ante los entes de control de DDHH externos a la institución³⁹. El hecho de que la dirección del establecimiento legitimara la existencia del comité, y de que los mismos internos acudieran al comité como mediador fundamental en el establecimiento ante la vulneración de sus DDHH - ‘Hoy al compañero lo gasearon en la puerta del rancho sin ningún argumento’, ‘el comité es el lugar indicado para que

³⁹ Los entes de control se enteraban de la existencia del comité de DDHH de internos por las reuniones mensuales con la institución y los delegados. Incluso, hubo algunas ocasiones en que se les invitó a participar de varios eventos tales como la inauguración y clausura del diplomado, o como el caso de la defensoría del pueblo que participó del diplomado con dos charlas sobre el tema jurídico y de mecanismos de protección de DDHH de internos. Los entes celebran que exista una iniciativa de este tipo en el establecimiento.

asistan cuando sucedan este tipo de situaciones que se vuelven cotidianas' (Galindo, diario de campo, 29 de enero de 2016)-. También señalan como fortaleza el estar capacitados en el tema de los DDHH, el haber realizado un diplomado que estuvo acorde a las necesidades del establecimiento, el haber obtenido formación jurídica, el tener el apoyo de la universidad de Cundinamarca, entre otros aspectos.

Llama la atención la manera en que los internos desarrollan el aspecto de la matriz que correspondía a los logros del comité. Ellos lo complementan con las limitaciones. Respecto a los logros se mencionan aspectos similares a los mencionados en las fortalezas, el haber sido capacitados en DDHH, el reconocimiento ante la institución y los entes, una situación relevante es cuando consideran como logro el hecho de que la situación en el servicio a la salud, en los trámites de la oficina de jurídica y en la alimentación estaba mejorando desde que se preparan los puntos con los delegados de los alojamientos antes de ir a la reunión mensual con entes de control y administrativos. Incluso, en las mismas sesiones los internos entran a declarar, 'el comité está posicionado, está interviniendo en la convivencia del establecimiento, en las filas, en la zona de los teléfonos, hasta ayuda a organizar festividades especiales' (Galindo, diario de campo, 15 de enero de 2016).

En torno al tema de las dificultades señalan el poco tiempo que tenemos para las reuniones del comité, el incumplimiento en los compromisos adquiridos en las reuniones mensuales por parte de los directivos, la poca colaboración de los demás internos, su falta de compromiso, y un elemento que no había sido común al abordar este tema, las represalias tomadas contra algunos integrantes del comité de DDHH, 'Subí y me trataron de sapo por pasar peticiones y por mencionar el tema del abuso de la intimidad con nuestras visitas' (Galindo, diario de campo, 15 de enero de 2016).

Tema que volvía complejo el trabajo del comité, pues no se había presentado de esta manera antes la situación.

En esa misma línea, el grupo del ámbito R, que hacía referencia a los *retos*, coloca los *Riesgos* del comité de DDHH. Un riesgo es el estar a disposición de la guardia, la dirección y los administrativos. Este tema recuerda la aspiración del comité, que, en su tarea de reivindicar la dignidad humana del interno, busca superar aquellas instancias que lo determinan y disponen de su integridad. Otro riesgo va a ser el guardar silencio en momentos en que son vulnerados nuestros derechos, o el vulnerarse los derechos entre ellos mismos.

Del mismo modo, señalan también algunos retos, el poder garantizar los DDHH a cada uno de los internos. Que se respete la libre opinión, el libre desarrollo de la libre personalidad, que se respete el debido proceso, la salud y poder respetarnos entre nosotros mismos. Estos se sumaban a algunos retos que habían aparecido tiempo atrás, ‘divulguemos el trabajo que hemos hecho, pero afuera’ ‘articulémonos al trabajo de otros colectivos a nivel nacional’ ‘Que nos escuchen los sectores de la sociedad’ ‘comuniquémonos con otras cárceles’ (Galindo, diario de campo, 29 de diciembre de 2015). Ideas que quedaban como premisas para el comité y que se veían como opciones posibles.

Respecto a las oportunidades, nos encontramos con algunas como la oportunidad de ser escuchados ante la institución desde nuestra condición de internos, la oportunidad de seguirse formando en el comité en el tema de los DDHH, pero sobretodo la oportunidad de poner en práctica estos conocimientos adquiridos en el establecimiento. La oportunidad de defender los intereses constitucionales. Concretamente, el interno sabía que era su momento, el momento de las oportunidades, y si bien aparecían nuevas dificultades en el proceso, no dejaba de plantearse escenarios futuros y de nuevas posibilidades para la vida de los internos.

Estos elementos eran fundamentales en la definición del plan de trabajo para el comité de DDHH de internos de la cárcel de Fusagasugá. Eran elementos que cumplieran con las condiciones del contexto carcelario, y que proyectaban el trabajo del grupo de internos que decidía recibir la carga material y simbólica que implicaba la violación de los DDHH de los internos en el establecimiento. El trabajo del comité se iba nutriendo y proyectando, vendrían otros momentos al respecto, la creación de mesas de trabajo, la realización de eventos y jornadas por los DDHH, las reuniones mensuales en el patio, las reuniones con funcionarios de diferentes entidades de DDHH, incluso un segundo diplomado en DDHH y resocialización, también la articulación con otras instituciones académicas⁴⁰.

Podríamos extendernos en la descripción del trabajo realizado por el comité de DDHH de internos en el establecimiento, incluso realizaríamos un trabajo, sistematización o análisis más detallado y a profundidad sobre el tema, sin embargo, la idea es describir cómo estos elementos y dinámica de trabajo mantenían el carácter investigativo y pedagógico, y además, eran ruta para la acción y la transformación de las prácticas de violación de DDHH en el establecimiento. Si bien nos cuestionaba, en gran medida, el momento en el que tuviéramos que dejar de hacer el acompañamiento al comité, sentíamos un creciente respaldo de parte de un interno empoderado que había comprendido cuál era el ritmo de trabajo del comité, y que sabía sobremanera la finalidad de las acciones y del conocimiento que construíamos que era ser útil para la justicia social (Herrera, 2018), más específicamente para la construcción de una cultura de DDHH para los internos.

⁴⁰ Para el segundo semestre del año 2016 se llevaría a cabo en el establecimiento el segundo diplomado sobre DDHH y Resocialización. En esta oportunidad se contaría con el apoyo interdisciplinar de cuatro estudiantes del programa de derecho de la Universidad INCCA de Colombia, que fortalecerían el proceso formativo de los internos, de los funcionarios y administrativos en el tema jurídico y del derecho.

Los DDHH y la resocialización, realidades indisociables

Los Derechos humanos y la resocialización, dos realidades que mantienen el funcionamiento del sistema carcelario. Realidades que, sobremanera como se ha tratado de dejar claro hasta este punto, determinan al interno, le otorgan un lugar independiente de su voluntad, y le endilgan unas posibilidades de existencia. Se alcanzarían a identificar como entidades independientes, incluso antagónicas, sin embargo, la confrontación entre lo cotidiano y lo teórico, entre lo razonable y lo empírico, el encuentro entre saberes, nos permitirán comprobar que son realidades que se relevan y que difícilmente se pueden desligar. Podríamos nuevamente dirigirnos al código penitenciario y carcelario (1993), y encontrarnos con que,

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. (Art. 10)

Evidentemente hay una relación directa entre la resocialización y unas garantías humanas por las que debe propender el sistema carcelario. En ese sentido, y teniendo en cuenta que, como garantías de la persona por el simple hecho de existir, los DDHH están anclados en el proceso de resocialización, haciéndolos incluso interdependientes. se ha tratado de dejar clara esa relación a lo largo de este documento partiendo de evidencias concretas de la vida en prisión. Los marcos jurídicos institucionales nos han planteado una resocialización, como propuesta idealizada en el plano de lo discursivo, pero esta propuesta resulta inconsistente en el plano real cuando es llevada a la práctica.

La resocialización un discurso inconsistente.

Nos comentaba una funcionaria en entrevista, ‘la resocialización funciona si hay compromiso personal, yo no puedo cambiarle el chip a la persona. Si yo tomo la decisión lo puedo hacer, me

resocializo' (Galindo, comunicación personal, 30 de julio de 2015). Estas palabras dejan claro que la resocialización es una decisión personal, como una especie de decisión propia de cambio de vida. Es decir, la resocialización resultaría siendo obra del interno solamente, la institución espera a que el interno opte por hacerlo. En cierta medida, es acertado el razonamiento si tomamos como punto de partida el proceso que hemos descrito. Un interno que busca los medios para su resocialización, pero llama la atención que cuando va a buscar los medios para hacerlo, como ejercicio de autonomía, la actitud de la institución es de indiferencia o negación.

Muchos internos, como ya se ha dicho, vuelven la pena de prisión una purga que intentan superar lo más rápido posible, el miedo y la sensibilidad ante las inclemencias del escenario carcelario (Torres y Arias, 2007) la vuelven una instancia indeseable. Intentan moverse de manera tal que pase como una mala e irrepetible experiencia de vida. Por su parte, el interno crítico es claro en señalar que, en la cárcel 'El individuo debe adaptarse a un nuevo modelo social porque la cárcel es una sociedad a una escala menor con sus propias normas, principios, valores y reglas a las que hay que adaptarse de manera obligatoria' (Galindo, archivo talleres, noviembre 2015). Tratando de hacer semejanza a una especie de sociedad pequeña, la cárcel obliga cambios, disposiciones, actitudes y comportamientos. Nos encontramos en una paradoja entre, una cárcel que espera a que el interno decida resocializarse, pero cuando este decide hacerlo actúa con pautas de rigor.

De esta manera, el mismo proceso nos iba dando a entender que el discurso resocializador cargaba con diversas incoherencias, que iban mostrando que su objetivo último no era precisamente involucrar al interno en un proceso de reinserción social, y menos en un proyecto para humanizarlo. Más bien, veíamos que, 'La reinserción en la cárcel es una forma precarizada y frágil de la integración social, que busca una inscripción en la sociedad aleatoria y artificial. Por

otro lado, la rehabilitación es sinónimo de readaptación en las políticas del sistema carcelario' (Torres y Arias, 2007). Comprendíamos que para el sistema carcelario era pertinente que el interno se acomodara al discurso de la resocialización. Que se adaptara y se complaciera en seguirlo en sus trazos y condiciones. Se aclaraba entonces la idea, mientras el interno no tome la iniciativa de resocializarse no se resocializará, esa es la linealidad del discurso resocializador; más si decide resocializarse se le recuerda que debe alinearse al discurso institucional, se le disciplina para que se mantenga en el margen de movilidad que le permite la institución.

Los efectos desocializadores de la resocialización.

Es comprensible entonces que el estado actuara de la manera como actuaba. Sobrellevando un sistema carcelario en condiciones de precariedad, y de ello hay bastante evidencia. El hacinamiento que se vive en las diferentes cárceles del país, el hecho de que los talleres y escuelas no sean suficientes para atender la demanda y que, en algunas cárceles, estos espacios supuestamente educativos sean usados incluso como celdas (Torres y Arias, 2007). Las debilidades institucionales del INPEC evidencian el precario estado presupuestal para el sistema carcelario, que entra a su vez en un desmedido contraste con los niveles históricos de encarcelamiento, lo que nos sugiere que, a mayores niveles de encarcelamiento, mayores índices y tasas de población encarcelada.

Todo ello nos lleva a identificar dificultades e inconvenientes en la resocialización como política estatal e institucional, y nos ubica en el sentido opuesto a esta, en sus efectos desocializadores. Se concluye, por tanto, como diría Manzanos (1992) que la cárcel ha fracasado en el cumplimiento de sus objetivos legislativos y formales,

Defensa de los derechos individuales y colectivos, resocialización del preso, reducir o eliminar la criminalidad. En cambio, cuando contextualizamos socialmente el discurso jurídico, comprendemos el éxito histórico de la cárcel, en sus funciones reales más amplias. (Manzanos, 1990, p. 14)

Estas funciones retratan el éxito jurídico de la cárcel –en lo concerniente a su sostenimiento institucional-, pero su fracaso en términos de recomposición del tejido social. La resocialización, en estas condiciones, resulta improbable, Hablamos más bien, de una función desocializadora por parte de la cárcel. Dicha función desestructura la realidad del interno y genera rupturas en su vida familiar, social, cultural, afectiva. Veamos por ejemplo el comentario de un interno que declara que ‘La condena la pagan nuestros familiares antes que nosotros’ (Galindo, diario de campo, 22 de mayo de 2015).

La resocialización como parte de las ideologías.

Podríamos incluso incluir a la resocialización dentro de las ideologías Re, idea propuesta por Zaffaroni (2012), en las que se concibe que el interno es ‘una suerte de aparato descompuesto o incompleto que debía repararse’. Comprendiendo esta lógica, se pensaría que el interno es una especie de producto que, de cierto modo, es susceptible de ser eliminado, rechazado o dañado totalmente. Es una teoría un poco fuerte, sin embargo, ¿En dónde disuena con la concepción de marginación social que aísla, encierra y confina al interno al olvido y la muerte social? ¿No es acaso el encierro una situación suficiente para comprender que se le trata al interno como un desecho o como un residuo de la sociedad? ¿No es lo mismo señalar al interno en estos términos, que poner etiquetas jurídicas estilizadas con que la sociedad rechaza abiertamente al privado de la libertad?

La importancia de impulsar la participación de los internos en los procesos de resocialización

Ante un discurso inconsistente e impositivo, está el interno, que soporta el peso del aparato carcelario. Este interno conoce su realidad, sabe los movimientos por medio de los cuales opera la resocialización, percibe los alcances y métodos que esta utiliza. Es el actor que concentra la atención del andamiaje en su completitud, y también el que termina llevándose la parte menos

deseada. Siendo él el centro de la institución, es el único que puede resignificar el sentido del contexto carcelario, de los procesos penitenciarios, de la resocialización misma. Lo que llama la atención es que ha encontrado la forma y los medios para hacerlo, para darle un nuevo sentido a la resocialización. Es sembrando dignidad humana que reinventa un sistema carcelario que degrada su condición. Construyendo cultura de DDHH, desde la participación y el diálogo. Y lo recalca constantemente ‘Nosotros como internos solo exigimos trato digno, ¿no es acaso esta la base para la resocialización?’ (Galindo, diario de campo, 20 de enero de 2016). Sin embargo, esto implicaba entrar en una disputa no solo de derechos, era una disputa ante todo política.

El sentido político de la participación del interno en la resocialización.

‘Se puede hablar de DDHH cuando se sepa que entra la persona a la cárcel, pero no el delito, lo que importa es el ser humano’ (Galindo, diario de campo, 6 de agosto de 2015). El interno entraba a disputar en el ámbito carcelario los significados, las visiones de vida, las formas de evaluar y de categorizar a los demás, las formas de categorizar las concepciones culturales, entre otros campos. Sin embargo, en medio de ese campo indescifrable y complejo lo que si sabía concretamente es que era ‘necesario tener una postura política con la que se confronte el régimen de injusticia social que promueve las injusticias’ (Galindo, diario de campo, 5 de febrero de 2016).

Se construía un criterio político en sentido de tomar decisiones sobre nosotros mismos - empoderarnos-. El interno está disputando su lugar en la resocialización, esto es una disputa política, que implicaba también hacer una crítica al modelo resocializador. El plantear un nuevo sentido a esta, el desestabilizar sus conceptos, y proponer nuevos conceptos construidos en otras sintaxis culturales propias del interno. ‘Este modo de práctica política busca transformar las representaciones ideológicas y las relaciones sociales existentes (Zamosc, 1987, p. 109). Esta es la manera en que se vincula el interno, en que participa, con la intención política de transformar

las representaciones ideológicas sobre si mismo, y sobre las relaciones sociales que generan su exclusión y segregación. El marco de referencia era la búsqueda de una cultura de los DDHH.

La construcción de los DDHH en centros carcelarios, da cuenta también de la búsqueda de tratar de reformular la resocialización, en tanto que no se puede hablar de rehabilitación social en medio de condiciones inhumanas y degradantes como las de la cárcel (Álvarez, 1996). Esta búsqueda pasa también por adquirir un compromiso como sociedad. Debemos asumir cierta responsabilidad con los y las reclusas, de ninguna manera podemos seguir limitándonos a confinarlos en estos centros de olvido (Torres y arias, 2007).

Conclusiones

A continuación, se mencionan algunos aprendizajes y perspectivas fruto de la reflexión, el trabajo colectivo con el interno en el escenario carcelario, la investigación conjunta, la constante reflexión pedagógica, la negociación en campo con instituciones, entre otros aspectos que exceden la categoría de conclusión. En la mayoría de los casos podríamos hablar, incluso, de proyección, y sí que tendría validez esto a la luz de la creación de un comité de DDHH que termina, según lo sistematizado en este texto, construyendo un plan de trabajo por los DDHH en el establecimiento. Ahora bien, la violación de los DDHH y la resocialización como procesos que hacen parte de la realidad cotidiana de los centros carcelarios, nos plantean dinámicas que siempre van a generar reflexiones desde distintos ámbitos.

El trabajo con el comité de DDHH del EPMSC Fusagasugá deja muchas posibilidades de acción y reflexión en el establecimiento: involucrar a los diferentes alojamientos y a los internos en general, en un proceso de construcción conjunta de DDHH; organizar un proceso de formación con los internos del establecimiento sobre los DDHH y la lectura crítica de la realidad carcelaria; El vincular el trabajo por los DDHH del comité de DDHH de internos, con otras entidades o instituciones externas para garantizar el pleno ejercicio de defensa de los DDHH de los integrantes del comité de DDHH de internos; El mantener canales efectivos de comunicación con el INPEC, de manera que se estuviera diagnosticando, informando y previniendo la violación de los DDHH de los internos del establecimiento.

Podríamos seguir comentando diversos retos del trabajo por los DDHH en el establecimiento, sin embargo, tratamos de evaluar también el proceso en su conjunto, y de revisar los aprendizajes investigativos y pedagógicos que quedan del proyecto desde su nacimiento. Veamos algunas conclusiones.

La cárcel es una institución productora de marginación social. Esta tesis no es abstracta, el trabajo realizado en el establecimiento nos permitió indagar sobre los modos en que se produce esta marginación de manera concreta, en el contexto del EPMSC-Fusagasugá. Más allá de los referentes conceptuales y teóricos, que nos dan una luz importante para entender la marginación social, es fundamental señalar que la marginación social es un proceso que tiene una directa relación con el encarcelamiento, con la violación sistemática de los DDHH de los internos, con el proceder de un sistema carcelario que diseña una estructura discursiva para mantenerse y mantener las relaciones de sujeción del interno, y que parte de esa sujeción lo muestra los métodos y formas de disciplinamiento.

‘El sistema punitivo produce más problemas de cuantos pretende resolver. En lugar de componer conflictos, los reprime y, a menudo, éstos mismos adquieren un carácter más grave’ (Baratta, 2004, p. 302). Vease como, históricamente, uno de los objetivos de la cárcel es erradicar el delito en sus distintas manifestaciones, erradicar la inseguridad y sobra que este genera; sin embargo, la estrategia utilizada es el encarcelamiento, lo que resuelve en la siguiente relación de proporcionalidad: a mayor encarcelamiento, mayor población carcelaria, a mayor población carcelaria, aumenta el delito y sus manifestaciones.

Incluso, analizando la realidad carcelaria nos encontramos con que la población que llega a un establecimiento carcelario corresponde con sectores específicos de la sociedad, sectores sociales marginados y en condiciones de precariedad. Wacquant definiría esta tendencia de los sistemas punitivos, como una guerra que se ha emprendido contra los sectores más desfavorecidos de la sociedad, una guerra contra los pobres. Esto confirma que ‘el sistema punitivo, por su estructura organizativa y por el modo en que funciona, es absolutamente inadecuado para desenvolver las funciones socialmente útiles declaradas en su discurso oficial’ (Baratta, 2004, p. 302)

En ese mismo sentido, plantear la discusión en términos de la resocialización nos lleva a identificar el discurso carcelario desde lo reeducativo, la reinserción o la rehabilitación social. Algunos autores lo identifican como el discurso de las teorías o ideologías Re. No obstante, los internos asumen la estancia en prisión y la experiencia del encierro como una purga, antes que como una oportunidad o una opción de cambio. La resocialización resulta siendo, como lo menciona Torres y Arias (2007), una forma precarizada de integración social, más bien legitima el funcionamiento de la lógica de control sobre la vida de los internos (Zaffaroni, 2012).

No cumpliendo una función rehabilitadora, la resocialización oficializa el discurso de la legalidad. Un discurso que promete la mínima intervención penal, la libertad como fin y opción posible, el respeto a la dignidad humana, entre otros aspectos que quedan simplificados y obviados por un sistema carcelario en crisis; un sistema que por el contrario, acrecienta la violencia institucional que limita los derechos y las necesidades de los internos (Baratta, 2004). Un sistema que les condiciona la vida, generando -como se puede en el caso colombiano- complejas violaciones de los DDHH de los privados de la libertad, además de agravar los índices de injusticia social.

En esa medida es totalmente válida cualquier intención, trabajo o iniciativa por los DDHH de la población penitenciaria, dado que una forma de ‘contención de la violencia punitiva es realista sólo si se la inscribe en el movimiento para la afirmación de los derechos humanos y de la justicia social’ (Baratta, 2004, p. 303). Es una prioridad la transformación ideal y material del sistema penal. Esto implica, naturalmente, una transformación de la política penitenciaria, sin embargo, para llegar a ella se debe partir de una lectura real, cotidiana y crítica de los DDHH de los internos en los propios establecimientos carcelarios.

Los estados, y los sistemas carcelarios, disponen de normas y procedimientos para la protección de los DDHH de los internos; sin embargo, es la práctica cotidiana de las cárceles (de los internos y de quienes administran la pena privativa de la libertad) la que indica la efectiva vigencia de estos derechos (Zaffaroni, 2014).

Ante el panorama evidenciado en la cárcel de Fusagasugá, se deduce que es la violación de los derechos del interno el tema en cuestión. Sabiendo que los DDHH son una apuesta urgente y necesaria en los establecimientos carcelarios, se enmarca este propósito dentro de un proyecto educativo. ‘Una experiencia educativa es la posibilidad de construir de manera crítica una posición frente a la realidad’ (Torres y Arias, 2011), siendo este es punto inicial para la transformación. La educación debe disponer un marco pedagógico para la transformación.

Si bien, la educación carcelaria funciona como pretexto, en tanto plantea un discurso pero no hay de fondo una idea resocializadora coherente, acomoda al interno al discurso correccional y punitivo. Afianzábamos entonces la certeza de que ‘Si la educación no sirve para que las comunidades se empoderen y generen cambios y transformaciones sobre su vida, no sirve para nada’ (Galindo, diario de campo, 22 de mayo de 2015).

La educación debe ser un ejercicio en contexto, debe retratar la realidad de las comunidades en las que se lleva a cabo, de lo contrario es un ejercicio que no tiene sentido. Debe representar los intereses de quienes entran a ser parte de la reflexión pedagógico. Como se ve en el contexto carcelario, la educación carcelaria puede volverse un ejercicio distante de la realidad del interno. El curso de *Preparación y validación* y el de *fomento de lectura*, son muestra de los esfuerzos y desgastes de la institución y del tratamiento penitenciario, sin tener un punto de partida claro. El desarrollar propuestas educativas ajenas a la realidad del establecimiento produce un interno escéptico de los espacios educativos, y de su proceso de resocialización.

La educación popular emerge como paradigma emancipatorio y de liberación en estos contextos de marginación y desigualdad social. ‘Es una especie de marco teórico y político para la acción’ (Torres, 2007, p. 90), desde el cual se siembran propuestas alternativas y críticas a los modelos de dominación. Como parte de los paradigmas emancipatorios, la EP lanza conceptos que generan nuevos sitios de significación que se convierten en referencias políticas, educativas e investigativas para las practicas sociales alternativas (Torres, 2007). En ese mismo marco ubicamos a la Investigación Acción Participativa.

Como opción investigativa, la IAP presenta un marco concreto no solo de investigación, sino también de participación, de construcción política, de praxis (reflexión y acción). Se le puede considerar ‘una metodología de investigación social, una práctica pedagógica, y una propuesta dialógica de saberes y (auto) transformación; es decir, un neo-paradigma concebido desde la periferia’ (Herrera, 2018, p. 78).

Desde esta óptica, es fundamental señalar el papel que entra a jugar el interno al involucrarse en un proceso participativo, de investigación, de educación y de acción. El rompimiento de la relación asimétrica tradicional de la investigación tradicional que lo pondría como objeto de análisis, para reivindicarlo como sujeto, equiparable al lugar que ocupa el investigador, genera un interno capaz de cuestionarse, de leer su situación de encierro de manera crítica. Es un interno empoderado, autónomo, que construye opciones desde una democracia autogestionaria.

Ese deseo de pensarse colectivamente genera una fuerza organizativa con la que pretende transformar su contexto. El comité de DDHH es muestra de ese esfuerzo de organización y de las intenciones de cambio para el colectivo de internos. El comité de DDHH, que parte desde el marco conceptual y de praxis de la IAP y la EP, es una apuesta organizativa de carácter político, social, teórico y cultural. Dicha apuesta organizativo desemboca en las necesidades y reivindicaciones de la comunidad (Herrera, 2018), en este caso la población de internos.

Si bien, el trabajo organizativo del comité –soportado en la búsqueda de los DDHH de los internos- genera cierta tensión con la institución y algunos de los entes que acompañan a la población carcelaria, la propuesta no tiene otra intención sino la fortalecer los procesos de resocialización. Y el INPEC, por ejemplo, comprende que es una potencialidad un interno que trabaje por los DDHH desde los mecanismos jurídicos, en donde pase de la crítica improvisada al argumento estructurado y discernido, en donde busque escenarios de diálogo y de concertación antes que actuar sin escuchar las distintas versiones sobre su realidad.

Este proceso recuerda la vigencia y necesidad de estos paradigmas emancipatorios. Si bien resulta una ventaja el hecho de haber desarrollado esta propuesta de IAP y EP en un contexto de encierro, es claro que en nuestra sociedad se diversifican y se redefinen las periferias, los escenarios en los que llega a adoptarse la marginación social como política, donde se tecnifican las formas de dominación y de vulneración de los Derechos Humanos. Una sociedad que diseña entornos de desigualdad social y somete a niveles paupérrimos de vida a sus comunidades.

Es necesario el empoderamiento de quienes se encuentran oprimidos y en condición de desigualdad; es una necesidad la construcción de escenarios y prácticas democráticas autogestionadas; es urgente que los que no han dado a escuchar su voz, o han sido acallados, participen, piensen y construyan sus destinos, transformen instituciones y generen contextos de justicia social.

Respecto a la actitud que la academia y la sociedad deben tomar respecto a la población carcelaria y la situación de marginación social en la que se encuentran estos grupos sociales, debe haber, ante todo, un compromiso ético y una mirada reflexiva. Una mirada que permita superar las ideologías y categorías moralistas con las que medimos a los privados de la libertad: reo, inadaptado, desadaptado social, delincuente, entre otros. Se debe comprender el tema del delito y de la cárcel como un embrollo complejo en el que entran a jugar intereses, actores y fuerzas diversas, que generan una dinámica de marginación social a la que nuestra sociedad se acostumbra, desconociendo todo lo que la marginación

en si misma implica. Se legitima entonces la marginación como forma de vida, como opción justificable para el interno.

Por su parte, la academia 'debe transformarse para que pueda adelantar una acción basada no en la tradicional clase o conferencia magistral, sino en la investigación, en el conocimiento de los problemas que la rodean, para formular soluciones' (Fals Borda, 2005, p. 82), y contribuir a transformar la vida de las comunidades y de la sociedad, en especial de los grupos que han tenido que soportar el peso de la marginación social. De esta manera se superará también las visiones erróneas de lo carcelario y del delito.

Referencias

- Acosta, E. (2016). *Las cartas en mi encierro*. Centro penitenciario de Fusagasugá. Colombia.
- Arboleda, M. (2003). *Código penitenciario y carcelario, 6ta Edición*. Bogotá: Editorial LEYER.
- Álvarez Torres, A. (1996). *Instantes de un vuelo*. Medellín, Colombia: Ediciones creativas.
- Baratta, A. (2002). *Criminología crítica y crítica del derecho penal: introducción a la sociología jurídico penal*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores
- Baratta, A. (2004). *Criminología y sistema penal*. Buenos Aires, Argentina: Euros editores.
- Brandao, C. (2015). Cultura popular. En Streck, D., Redin, E., y Zitkoski, J. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 128-129). Lima, Perú: CEAAL.
- Botero Bernal, J. (s.f.). *Código Penitenciario y Carcelario (Ley 65 de 1993)*. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/268/Apendice%20B%20-%20Ley%2065%20de%20%201993%2C%20Codigo%20Penitenciario%20y%20Carcelario.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Caja de Compensación Familiar CAFAM / Ministerio de Educación Nacional (2005). *Educación continuada, Módulos sociales*. Bogotá, Colombia: Editora Géminis Ltda.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Cárdenas, V. (2007). El Dispositivo Pedagógico en la Educación de Adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44)
- Carranza, E. (2001). *Política criminal en América Latina*. Recuperado de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina37593.pdf>
- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. México: Autor
- Código Penal Colombiano (CPC). Ley 599 de 2000. Julio 24 de 2000 (Colombia).

- Cusicanqui, S. (2006). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral. *Voces Recobradas*. 8(21). 12-23
- De Bastos, F. (2015). Comunicación. En Streck, D., Redin, E., y Zitzkoski, J. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 101-103). Lima, Perú: CEAAL.
- Defensoría del Pueblo. (2016). *Derechos de las personas privadas de libertad: Manual para su vigilancia y protección*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Díaz, M. (1993). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación Social*. (92), 91-108
- Dussel, E. (1998). El programa científico de investigación de Karl Marx (ciencia funcional y crítica). En López Segre, F. (Ed.), *Los retos de la globalización. Ensayo en homenaje a Theotonio Dos Santos*. Caracas, Venezuela: UNESCO.
- Fals Borda, O. (2005). *El neohumanismo en la sociología contemporánea*. En C. Herrera, N., y López, L. (comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social Orlando Fals Borda antología* (pp. 77-79). Buenos Aires, Argentina: Editorial el Colectivo.
- Fals Borda, O. (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. En C. Herrera, N., y López, L. (comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social Orlando Fals Borda antología* (pp. 213-239). Buenos Aires, Argentina: Editorial el Colectivo.
- Fals Borda, O. (s.f.). *La antiélite: agente de cambio*. En C. Herrera, N., y López, L. (comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social Orlando Fals Borda antología* (pp. 107-146). Buenos Aires, Argentina: Editorial el Colectivo.
- Fals Borda, O. (1980). *La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones*. En C. Salazar. (Ed.), *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollo* (pp. 59-75). Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Fals Borda, O. (2005). *La praxis: Ciencia y compromiso*. En C. Herrera, N., y López, L. (comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social Orlando Fals Borda antología* (pp. 147-209). Buenos Aires, Argentina: Editorial el Colectivo.
- Fals Borda, O. (1986). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI editores.

- Fals Borda, O. (1986). *La investigación-acción participativa: política y epistemología*. En Universidad Nacional de Colombia. (Ed.), *Antología Orlando Fals Borda* (pp. 205-214). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Fals Borda, O., y Rahman, A. (1989). *La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo*. En C. Salazar. (Ed.), *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollo* (pp. 177-190). Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Fals Borda, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación Social*. (92), 9-22
- FLACSO. (s.f.) *Guía del diagnóstico participativo*. Brasil: Autor
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2009). *'Seguridad, territorio, población'*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Galvis, C. (2003). *Sistema penitenciario y carcelario en Colombia: teoría y realidad* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C.
- García, M., Vilanova, S., Del Castillo, E., Malagutti, A. (2007). Educación de Jóvenes y Adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44)
- Gayo, M. (Julio, 2013). La teoría del capital cultural y la participación cultural de los jóvenes en el caso chileno como ejemplo. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Última década*, (38), 141-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19528518007>
- Geilfus, F. (2002). *80 herramientas para el desarrollo participativo*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.
- González Martínez, W. (2013). *Sistematización de experiencias en el marco de la práctica docente en educación y alfabetización con población interna del establecimiento penitenciario de mediana seguridad y carcelario – Fusagasugá (EPMSC-FUS)* (tesis de pregrado). Universidad de Cundinamarca, Fusagasugá, Colombia.

- Guareschi, P. (2015). Empoderamiento. En Streck, D., Redin, E., y Zitkoski, J. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 186-187). Lima, Perú: CEAAL.
- Guber, R. (2007). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Gyssels, S. (s.f.). *Planificar para el cambio*. Bogotá, Colombia: Kimpres Ltda.
- Herrera, N., (2018). *Saber colectivo y poder popular. Tentativas sobre Orlando Fals Borda*. Bogotá, Colombia: Desde Abajo
- INPEC. (2011). *Cápsulas informativas: Unidades de tratamiento especial – UTE*. Recuperado de <http://www.inpec.gov.co/documents/20143/37582/Capsulas+DDHH+No+20.pdf/70b54bf5-f888-4e58-39a5-9c037de2dd3d?version=1.0>
- INPEC. (Octubre 31 de 1995). *Reglamento General de los Establecimientos Penitenciarios y Carcelarios*. [Acuerdo 0011 de 1995]. Recuperado de <http://www.inpec.gov.co/documents/20143/44983/ACUERDO++11+de+1995+y+ACUERDO+11+AGT06+Mdfca+Acdo+11OCT9.pdf/c46039b6-c163-7197-ef74-83db3da8568d>
- INPEC. (Septiembre 10 de 2013). *Reglamento de Régimen Interno del Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario de Fusagasugá*. [Resolución No 0319]
- INPEC. (2017). *Diagnósticos: Derechos Humanos*. Colombia: Autor
- Instituto de estudios comparados en ciencias penales y sociales [INECIP]. (2016). *Manual práctico para defenderse de la cárcel*. Argentina: Autor
- Kemmis, S. (1990). *Mejorando la educación mediante la investigación-acción*. En C. Salazar. (Ed.), *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollo* (pp. 153-176). Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Kimieciki, D. (2015). Hombre / Ser Humano. En Streck, D., Redin, E., y Zitkoski, J. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 264-266). Lima, Perú: CEAAL.
- Kronbauer, L. (2015). Acción-reflexión. En Streck, D., Redin, E., y Zitkoski, J. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 31-32). Lima, Perú: CEAAL.

- Lewin, K. (1949). *La Investigación-acción y los problemas de las minorías*. En C. Salazar. (Ed.), *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollo* (pp. 15-25). Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Manzanos, C. (1992). *Cárcel y marginación social; Contribución crítica e investigación aplicada a la sociedad Vasca*. Donostia, Gipuzkoa: Tercera prensa – Hirugarren prentsa, S.A.
- Mariño, G., y Cendales, L. (2004). *Educación No Formal y Educación Popular*. Caracas, Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Mariño Solano, G. (2010). *El diálogo en la educación de jóvenes y adultos. Dos propuestas pedagógicas para implementarlo: el taller dialógico / la recuperación de experiencias laborales*. Colombia: Organización de Estados Americanos [OEI].
- Martínez Miguélez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las Ciencias Sociales*. México D. F.: Editorial Trillas.
- Matthews, R. (Diciembre, 2011). Una propuesta realista de reforma para las prisiones de Latinoamérica. *Política Criminal*. 6(12), 296-339. Recuperado de http://www.politicacriminal.cl/Vol_06/n_12/Vol6N12A3.pdf
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y Pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. La Paz, Bolivia: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Mejía, M. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*. (43), 37-48.
- Mejía, M., (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*. 6(12), 97-128
- Ministerio de interior y de justicia / INPEC (2004). *Plan de acción y sistema de oportunidades P.A.S.O.: 'una estrategia para el tratamiento penitenciario'*. Bogotá, Colombia.: Imprenta nacional de Colombia.
- Ministerio de Justicia y del derecho. (2014). *Lineamientos para el fortalecimiento de la Política Penitenciaria en Colombia*. (1a. ed.). Bogotá, DC: Autor

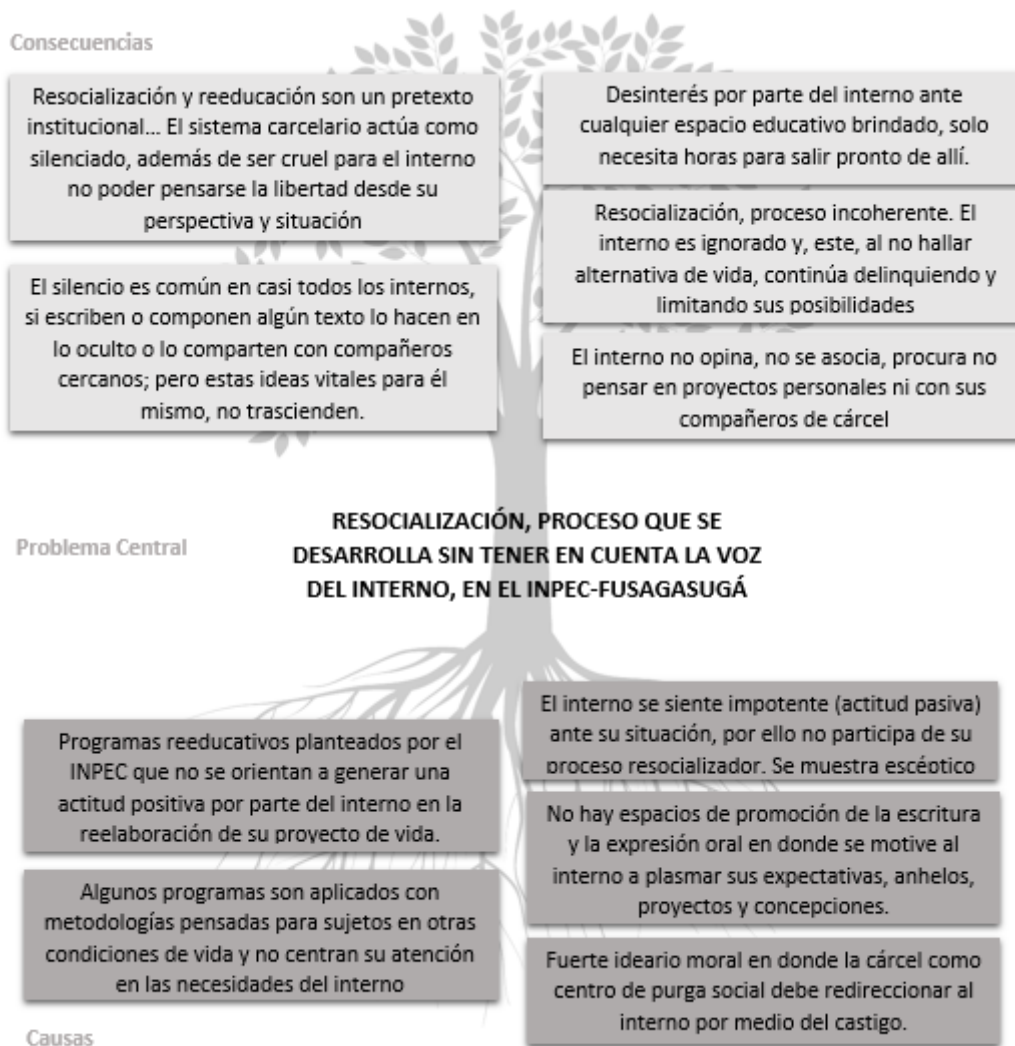
- Moncayo, V. (2009). *Fals Borda: Hombre Hicotea y sentipensante*. En C. Moncayo. (Ed.), *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp. 9-19). Bogotá, Colombia: CLACSO.
- Monsalve, G. (2012). *La sociedad disciplinaria en el EMPSC Pereira 'cárcel la cuarenta'* (tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Colombia. Pereira.
- Morales Chuco, E. (2008). *Marginación y exclusión social: el caso de los jóvenes en el Consejo Popular Colón de la ciudad de La Habana*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- ONU. (8 de enero de 2016). *Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas Nelson Mandela)*. Recuperado de <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10266.pdf?view=1>
- Osofski, C. (2015). Cultura del silencio. En Streck, D., Redin, E., y Zitzoski, J. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 129-131). Lima, Perú: CEAAL.
- Park, P. (1989). *Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas*. En C. Salazar. (Ed.), *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollo* (pp. 119-151). Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Redacción Judicial. (2017, 13 Julio). Las cárceles están llenas de jíbaros, no de narcotraficantes. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/las-carceles-estan-llenas-de-jibaros-no-de-narcotraficantes-articulo-703092>
- República de Colombia (1998). *Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia: El pensador Editores. Bogotá.
- Restrepo, E. (2011). *Técnicas etnográficas*. Recuperado de <http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/EduardoRestrepo.U2Etnografia.pdf>
- Rodríguez, T. (1993). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación Social*. (92), 23-42
- Rojas, L. (s.f.). *Articul-acción: relatos de una experiencia entre IAP y Educación Popular*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Argentina
- Romao, J. (2015). Aula. En Streck, D., Redin, E., y Zitzoski, J. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 128-129). Lima, Perú: CEAAL.

- Romao, J. (2015). Educación. En Streck, D., Redin, E., y Zitkoski, J. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 168-170). Lima, Perú: CEAAL.
- Rosaldo, R. (2000). *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala
- Ruiz, M. (2008). Aspectos determinantes en la pedagogía de la resocialización. *Nómadas*. 4(20).
- Salazar, C. (Ed.). (2009). *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollo*. Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Scarfo, F. (2013). *Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos*. Recuperado de www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2013/02/articulo-gesec-argentina.doc
- Subsecretaría general del gobierno, (2010). *Elaboración de Diagnósticos Participativos: participación ciudadana para una mejor democracia*. Santiago de Chile, Chile: Ministerio secretaria general de Gobierno.
- Stavenhagen, R. (1971). *Cómo descolonizar las Ciencias Sociales*. En C. Salazar. (Ed.), *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollo* (pp. 35-58). Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Torres, A. (2007). *La Educación Popular trayectoria y actualidad*. Bogotá, Colombia: Editorial el Búho.
- Torres, A. (2009). Educación popular y nuevos paradigmas desde la producción del CEAAL entre 2004 y 2008. *La Piragua*. 1(28), 5-27.
- Torres, E. & Árias, D. (2011). La pedagogía crítica en la experiencia carcelaria de presas políticas. *Magis, Volumen 4*, 27-43.
- Universidad de Cundinamarca (s.f.) *Proyección Social*. Fusagasugá, Colombia: Autor.
Recuperado de <https://www.ucundinamarca.edu.co/interaccionuniversitaria/index.php/proyeccion-social>
- UNESCO. (s.f.). *Educación básica en los establecimientos penitenciarios*. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/view/14128414/educacion-basica-en-los-establecimientos-penitenciarios-unesco>

- Vargas, L., y Bustillos, G. (1990). *Técnicas participativas para la educación popular*. Santiago de Chile. Alforja, Centro de Investigación y desarrollo de la educación.
- Vasco Uribe, L. (2002). *Entre selva y páramo viviendo y pensando la lucha india*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Wacquant, L. (2004). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Paidós.
- Zaffaroni, R. (2012). *La cárcel*. Recuperado de <http://robertosamar.blogspot.com/2012/08/la-carcel-por-e-raul-zaffaroni.html>
- Zaffaroni et al. (2013). *La medida cualitativa de prisión en el proceso de ejecución de la pena*. (Proyecto). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Zamosc, L. (1987). *Campesinos y sociólogos. Reflexiones sobre dos experiencias de investigación activa en Colombia*. En C. Salazar. (Ed.), *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollo* (pp. 77-118). Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.

Apéndice

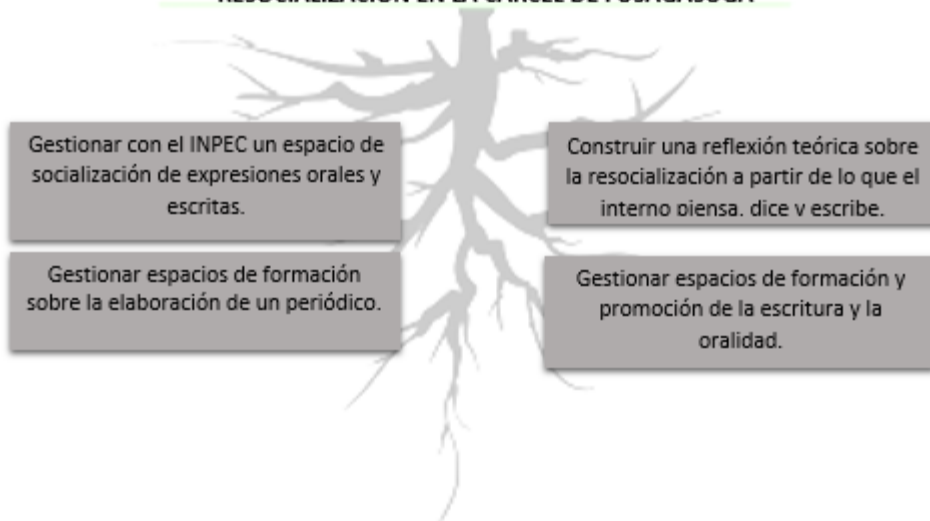
1 Apéndice A: Árboles de problemas y Árboles de objetivos - fase pre-diagnóstico participativo.



CONSOLIDAR ESPACIOS EN DONDE SE CONTEMPLA LA VOZ DEL INTERNO COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE RESOCIALIZACIÓN EN LA CÁRCEL DE FUSAGASUGÁ



PRODUCIR UN PERIÓDICO COMO ESPACIO QUE RECOJA LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA DEL INTERNO COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE RESOCIALIZACIÓN EN LA CÁRCEL DE FUSAGASUGÁ



2 Apéndice B. Organización diplomado 'Los Derechos Humanos y la Resocialización'

<i>Módulo</i>	<i>Temas</i>	<i>Subtemas</i>	<i>Responsable</i>	<i>Tiempo / Fechas</i>
<i>1. Derechos Humanos</i> Objetivo: Reconocer la importancia de los derechos humanos en la búsqueda de unas condiciones de vida digna	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de Derechos Humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • La Dignidad y la Integridad del hombre • Derechos universales y constitucionales 	Profesora Luz Ángela Rojas <i>Universidad de Cundinamarca</i>	1era Sesión <i>Jueves 27 de agosto</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de los DDHH 	<ul style="list-style-type: none"> • Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano • DESC • Derechos de los pueblos 	TALLERISTAS	2da Sesión <i>Jueves 3 de septiembre</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Los derechos Humanos hoy. Lo laboral 	<ul style="list-style-type: none"> • Los derechos Laborales 	Abogado Alejandro Hernández <i>Universidad Libre de Colombia</i>	3ra Sesión <i>Jueves 10 de septiembre</i>
<i>2. Los DDHH y el entorno carcelario</i> Objetivo: Identificar el funcionamiento de los derechos humanos al interior de un centro carcelario y su aporte a los procesos de resocialización	<ul style="list-style-type: none"> • Los derechos fundamentales de la población privada de la libertad. <i>Reglas mínimas para el tratamiento de reclusos según la ONU -documento-</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Locales de reclusión • Higiene personal, ropa y cama • Alimentación • Servicios médicos • Servicios básicos • La libre expresión • Formación y estudio • Lo laboral / lo económico 	Dr. Juan Carlos Parga. <i>Defensoría del pueblo</i>	4ta Sesión <i>Jueves 17 de septiembre</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Los DDHH y la resocialización 	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina y sanciones • El tratamiento penitenciario • Relaciones sociales, ayuda pos-penitenciaria 	TALLERISTAS	5ta Sesión <i>Jueves 24 de septiembre</i>
		<ul style="list-style-type: none"> • El interno y su iniciativa para resocializarse • La cárcel y El consumo de drogas • Contacto con el mundo exterior –lo familiar- 	Profesor Camilo Mateus <i>Universidad de Cundinamarca</i>	6ta Sesión <i>Jueves 1 de octubre</i>

<p>3. Normatividad</p> <p>Objetivo: Identificar las acciones, mecanismos e instancias legales para la preservación de los derechos humanos dentro de la comunidad carcelaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reglas y normas de las naciones unidas en la esfera de la prevención del delito y la justicia penal 	<ul style="list-style-type: none"> Personas detenidas, sanciones no privativas de la libertad y justicia restaurativa Arreglos jurídicos, institucionales y prácticos Prevención del delito y las víctimas Sobre la justicia penal 	TALLERISTAS	7ma Sesión Jueves 8 de Octubre
	<ul style="list-style-type: none"> Código penitenciario y carcelario 	<ul style="list-style-type: none"> Proceso penal Sistema nacional penitenciario y carcelario colombiano 	Abogado Alejandro Hernández Universidad Libre de Colombia	8va Sesión Jueves 15 de Octubre
	<ul style="list-style-type: none"> Mecanismos de protección de derechos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> Información y derecho de queja de los internos Acción de tutela 	Profesor Mauricio Rivillas Universidad de Cundinamarca	9na Sesión Jueves 22 de Octubre
		<ul style="list-style-type: none"> Habeas corpus Derecho de petición Acciones colectivas 	Profesor Mauricio Rivillas Universidad de Cundinamarca	10ma Sesión Jueves 29 de Octubre
	<ul style="list-style-type: none"> Organismos de control de derechos humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> Instancias locales, nacionales e internacionales de protección de derechos humanos Los DDHH y los funcionarios del sistema carcelario 	Por definir	11va Sesión Jueves 5 de Noviembre
	<ul style="list-style-type: none"> Funcionamiento institucional –INPEC y otras instituciones públicas- a la luz de los derechos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> El estado colombiano y los derechos humanos El INPEC y los derechos humanos 	Por definir	12va Sesión Jueves 12 de Noviembre
<p>4. Convivencia, conflicto y paz</p>	<ul style="list-style-type: none"> Resolución de conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> La convivencia con la guardia y el Personal penitenciario La ley del silencio ¿se justifica? 	Por definir	13va Sesión Jueves 19 de Noviembre

Objetivo: Generar espacios de diálogo al interior de la cárcel para la convivencia y la promoción de una cultura de los derechos humanos		<ul style="list-style-type: none"> • El diálogo y el respeto en la diferencia 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Concertación, conciliación, negociación y diálogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de organización y acuerdos colectivos • La sana convivencia • La vida en comunidad en el contexto carcelario 	<i>Por definir</i>	14va Sesión <i>Jueves 26 de Noviembre</i>
		<ul style="list-style-type: none"> • Planeación y ejecución de propuestas para la preservación de los derechos humanos: Comité de formadores en DDHH al interior de la cárcel. Comisiones para la preservación de los DDHH 	<i>Por definir</i>	15va Sesión <i>Por definir</i>

3 Apéndice C. Carta de petición de internos de diplomado, Alojamiento 3, al comando de vigilancia

Señores:
Comando de Vigilancia
E. P. M. S. C.
Ciudad

Respetados Señores:

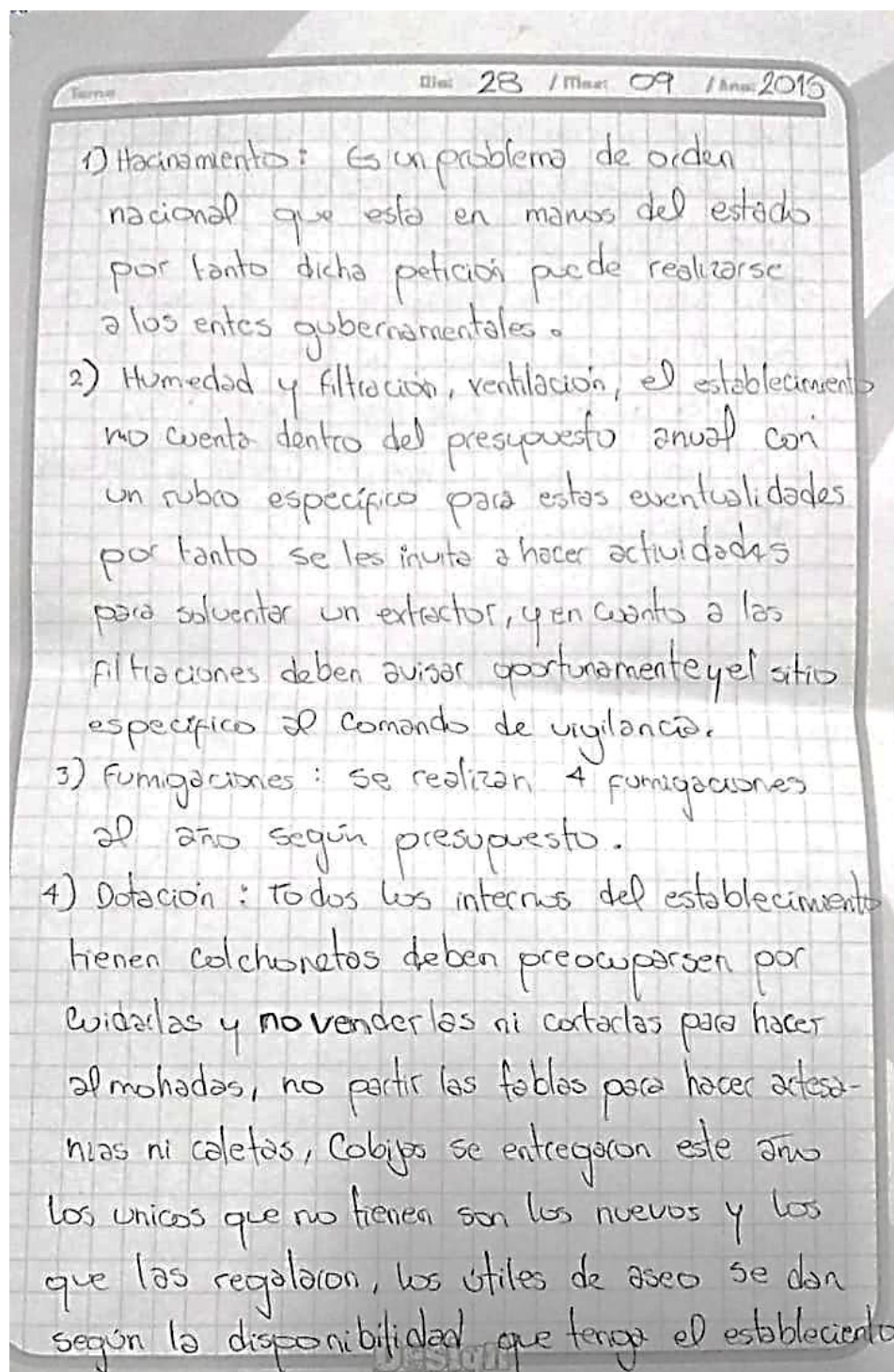
Por medio de la presente y de manera respetuosa nos permitimos presentar a ustedes las siguientes propuestas de solución, a algunas problemáticas que se presentan dentro del alojamiento N° 3; con el fin de llegar a un común acuerdo y mejorar las condiciones de vida de los internos de este alojamiento.

Algunas de las problemáticas fueron las siguientes:

- Hacinamiento: Rebizar la capacidad real del establecimiento
- Ventilación: Agregar más extractores en los vagones del fondo
- Humedad y Filtración: Rebizar las tuberías del establecimiento
- Saneamiento: Programar fumigaciones.
- Dotación: Dar útiles de aseo para el alojamiento y para cada interno; así como colchoneta cobijas sabanas etc.
- Botiquín por alojamiento
- Simulacros de evacuación.

Esperamos que estas propuestas sean tenidas en cuenta y esperamos una pronta respuesta.

4 Apéndice D. Carta de respuesta a internos del alojamiento 3, sobre la carta de petición recibida previamente



hay horarios para ingreso de elementos de abonos por alojamientos y en el expendio también se venden dichos archivos.

5) Botiquin: los medicamentos son suministrados por el área de sanidad ya que debe ser el médico quien formule los medicamentos.

6) simulacros: se va a tener en cuenta la realización de dichos simulacros.

5. *Apéndice E. Documento de conformación del comité de DDHH de internos de la cárcel de Fusagasugá.*

Presentación

A través de estos escenarios de diálogo, tratamos de manifestar nuestro profundo interés por la consolidación y promoción de una cultura de los Derechos Humanos al interior de la cárcel de Fusagasugá. Teniendo en cuenta que los Derechos humanos son mecanismos o herramientas que nos garantizan el respeto por la dignidad humana, y la diversidad de formas en que ella se manifiesta, expresamos nuestra intención de contribuir a esta causa mediante la creación de un comité de Derechos Humanos, que nos permita ganar otras dimensiones sobre lo humano y el valor que esta categoría merece.

Luego de llevar cuatro meses en un proceso de formación en el diplomado *'los Derechos Humanos y la Resocialización'* y llegando hoy a su fin, creemos que no podemos cortar este proceso ya iniciado; por el contrario, debemos aprovechar los aprendizajes y conocimientos compartidos, discutidos, dialogados en este espacio de formación, que han enriquecido nuestra visión humana, y han hecho que nos asumamos como seres dignos y en condición de velar no solo por la propia dignidad, sino que principalmente debemos partir de velar por el respeto de la dignidad del otro: solo así tendrá sentido hablar de Derechos Humanos al interior de una cárcel. Conociendo, y reconociendo el contexto de la cárcel de Fusagasugá y todo lo que ello implica en materia de Derechos Humanos, además tomando elementos sugeridos por algunas instancias veedoras de la protección de Derechos Humanos como la defensoría del pueblo, creemos que se hace necesaria la creación de un comité de Derechos Humanos en este centro carcelario, ya que este permitirá:

- Potenciar y optimizar la resocialización en este centro carcelario, a partir del respeto por el otro, la participación, el diálogo, entre otros elementos fundamentales para hablar de Derechos Humanos.
- Velar por el debido respeto de la dignidad humana de cada una de las personas que conviven en este centro carcelario: internos, guardias, administrativos, familiares, entre otros.
- Facilitar el diálogo y la concertación ante las distintas problemáticas que se presenten en diferentes espacios al interior de la cárcel.
- La búsqueda de una sana convivencia entre los distintos actores que confluyen en la cárcel, y en lugares fundamentales como el patio y los alojamientos.
- Vincular al interno en un proceso de activa participación, dejando de lado posiciones individualistas y egoístas que imposibilitan la vida en comunidad.
- La organización y articulación de los delegados de Derechos Humanos en una mesa de interlocución y opinión.

Bien se puede ver que este comité busca promover una cultura de los Derechos Humanos, en donde antes de que estos sean una amenaza para los internos o para la institución, sean por el contrario una oportunidad para el diálogo, el encuentro de puntos de vista, y la posibilidad de construir conjuntamente un modelo de resocialización más consciente, justo y coherente con las necesidades que requiere nuestra realidad carcelaria. Esto nos lleva a pensar, que este comité es la oportunidad precisa para que como internos demos lo mucho que podemos aportar al funcionamiento de la cárcel, además de hacer menos dolorosa la estancia en dicho contexto.

Objetivo

Crear un comité de Derechos Humanos en la cárcel de Fusagasugá, en donde confluyan los puntos de vista de los distintos actores que conviven en este centro carcelario, además donde se contribuya a la creación de una cultura de los Derechos Humanos al interior del mismo.

Funciones

Cabe mencionar que este comité estaría en un constante proceso formativo, además de estar coordinando un plan de acción que permita,

- Velar por el respeto debido a la dignidad humana de los internos, guardias, administrativos, familiares, entre otros.

- Impulsar campañas de información acerca de la realidad y de las necesidades de la población interna, con el fin de sensibilizar y crear un interés colectivo en la búsqueda de soluciones a estas carencias.
- Crear y fortalecer instrumentos de diálogo y concertación entre las instituciones pertinentes y los internos, con el propósito de prevenir y superar las acciones y omisiones que violan los derechos fundamentales.

Organización

Teniendo en cuenta la organización interna de la cárcel de Fusagasugá, se concluye que el comité estaría formado por quienes desarrollaron el diplomado '*Los Derechos Humanos y la Resocialización*' de manera correspondiente, además de dos delegados de cada alojamiento con quienes se busca articular el proceso de formación en Derechos Humanos al interior de cada alojamiento. El comité se reunirá una vez por semana, esto, evidentemente permitirá el diálogo constante de las condiciones y situaciones que se presenten en alojamientos, en el patio, con la institución y que den cuenta de la vulneración de estos derechos, para poder de esta manera proponer acciones para su solución.

De igual manera, se cree necesaria la participación, en una o dos reuniones al mes, de un delegado del grupo de la guardia que desarrolló el diplomado, un delegado de la defensoría del pueblo, un delegado de la procuraduría, entre otros actores que se crean pertinentes.

Como se puede, el comité resulta siendo una instancia necesaria para promover el cumplimiento de los Derechos Humanos, sobremanera lo que refiere a la convivencia y la promoción de los Derechos Humanos en el patio y los alojamientos. Por esto mismo el comité proyecta un proceso de formación en Derechos Humanos al interior de cada alojamiento, y por supuesto en el patio, de manera que se logre afectar las prácticas cotidianas de cada uno de los internos en pro de una cultura de los Derechos Humanos. Es necesario que unamos esfuerzos por los Derechos Humanos, y que creamos que aún es posible construir realidades más justas y acordes con el valor de nuestra dignidad humana.

A continuación firman los internos, que desarrollaron el diplomado en Derechos Humanos y promueven esta iniciativa, y que componen el comité ya mencionado:

Delegados de los Alojamientos

Grupo internos diplomado

#1 _____

#2 _____

#3 _____

#4 _____

#5 _____

#6 _____

6 . Apéndice F. Palabras de clausura del diplomado del grupo de internos

Extendemos un saludo fraterno, en nombre de los Derechos Humanos a todos los presentes. Primero queremos agradecer a quienes hicieron posible este espacio de formación del diplomado en Derechos Humanos que hoy concluye; a quienes creyeron que valía la pena abrir espacios para hablar y reflexionar sobre los Derechos Humanos; a quienes hicieron que reconociéramos el gran valor escondido en nuestra dignidad humana, ya no como internos, sino como personas, como seres humanos. Gracias por esta oportunidad que nos llena de motivaciones y de perspectivas para hacer de nuestra estancia aquí un tiempo menos doloroso.

Debemos decir que es mucho lo aprendido en el diplomado, son diversos los aprendizajes, pero con seguridad hemos comprobado que uno de los principales aprendizajes es que los Derechos Humanos son más que un discurso, son más que una normatividad internacional, son más que legislaciones, son más que fotografías y que proyectos institucionales; los Derechos Humanos deben ser una cultura, de eso estamos convencidos. Una cultura, porque la cultura en últimas son las formas de vida que tenemos: costumbres, hábitos, relaciones humanas, formas de expresión... la cultura rige nuestra vida y la determina, por eso decimos que debemos optar por la cultura de los Derechos Humanos, en donde rijan nuestra vida el respeto por la vida y por la dignidad humana. Hoy como internos declaramos que queremos construir una cultura de Derechos Humanos, aquí en el patio, en cada alojamiento, en nuestras relaciones con los demás, en nuestra vida personal; pero de la misma manera declaramos que no podemos hacer semejante tarea solos... necesitamos del compromiso de todos ustedes compañeros internos, de ustedes compañeros de la guardia, de ustedes compañeros administrativos y funcionarios, de ustedes señores entidades universidad de Cundinamarca, defensoría del pueblo, procuraduría, personería... hemos concluido que no tiene sentido que los Derechos Humanos sean asumidos por unos pocos y desconocidos y vulnerados

por la gran mayoría... si no construimos cultura de los Derechos Humanos entre todos, este proceso no tiene sentido.

Tenemos mucho por aportar, aun y cuando sentimos que no siempre somos escuchados. Por eso hoy nuestra propuesta para ayudar a hacer resocialización, y para crear una cultura de los Derechos Humanos en esta cárcel de Fusagasugá, es la conformación de un comité de Derechos Humanos. Un comité que nos permita ver precisamente los Derechos Humanos como actos y no solo como palabras y discursos; un comité que nos permita dialogar entre los distintos puntos de vista y tomar decisiones en pro del beneficio de todos; un comité que sea un espacio de participación y en donde se escuche nuestra voz; un comité que reciba el apoyo de todas las entidades defensoras de los Derechos Humanos... este comité, estamos seguros contribuirá a mejorar las condiciones de vida de todos. Hoy entonces se acaba un diplomado, pero sabemos que empieza la construcción de una cultura de los Derechos Humanos, en donde se respire cotidianamente respeto, solidaridad y en donde volvamos a recuperar el sentido de lo humano. Claro, esto no va a funcionar si no nos comprometemos todos en esta tarea. Invitamos a la Universidad de Cundinamarca y al INPEC para que continúen con su apoyo y sus responsabilidades, y apoyen nuestra iniciativa del comité de Derechos Humanos.

7. Apéndice G. Planeación sobre plan de trabajo del comité de internos de DDHH

Apéndice G. Planeación Sesiones sobre Plan de trabajo Comité de DDHH cárcel de Fusagasugá.								
Módulo		<i>Construimos nuestro PDT –Plan de Trabajo-</i>						
Objetivo General		<i>Construir un plan de trabajo para el comité de DDHH de la cárcel de Fusagasugá, que le permita organizar el proceso de formación-reflexión-acción en pro de una cultura de los DDHH al interior de tal centro</i>						
Objetivos Específicos		<ul style="list-style-type: none"> Definir los objetivos y la justificación que permita dar cuenta de la necesidad del comité dentro del establecimiento Elaborar lineamientos dentro de los cuales se deba entender y desenvolver la figura del comité Construir una matriz de planeación que permita organizar la metodología de trabajo del comité 						
Lugar		Cárcel de Fusagasugá						
Responsables		Comité DDHH cárcel de Fusagasugá / <u>Jhon Galindo</u>						
Fecha/Hora	Subtema Módulo	Nombre de la actividad	Objetivo temático	Contenido: conceptos clave	Técnicas	Procedimiento	Recursos	Bibliografía recomendada
Martes 23 de Febrero de 2016 De 10am/12m	El comité y sus inicios	<i>Cómo surge nuestro comité</i>	Identificar como el comité se convierte en una necesidad desde que se toca el tema de los DDHH en la cárcel de Fusagasugá	<i>Arbol de problemas</i>	Participativas: Trabajo grupal, socialización y discusión	Disponer de varias copias del árbol de problemas construido al iniciar el trabajo con el comité el año pasado; luego, repartir estas copias en grupos de tres personas. Cada grupo analiza y discute el árbol de problemas, y saca conclusiones, la modifica, hace aportes... luego, en general, se socializa punto por punto del árbol: causas, problemas y consecuencias... Los aportes son plasmados en fichas bibliográficas y pegados en el pliego de papel sobre el cual está el árbol. Se define como queda nuestro árbol: cómo queda, en qué cambio, que le hace falta...	Cartelera Fichas bibliográficas	Consejería presidencial para Antioquia. Álvarez, A. (1996). Instantes de un vuelo. Medellín: Ediciones creativas.
	Definamos nuestro rumbo	<i>Hacia donde caminamos como comité</i>	Definir, a partir del árbol de problemas	<i>Objetivos comité, justificación Rumbo de</i>	Participativas: Socialización grupal	Luego de que se tiene el nuevo árbol de problemas, y con la ayuda de alguno de los facilitadores del	Hojas blancas	Subsecretaría general del gobierno, (2010).

			terminado, un árbol de objetivos, que de un rumbo al comité y que responda a la realidad del contexto de nuestra cárcel	<i>trabajo Intención Reseña histórica</i>		comité, debe volverse un árbol de objetivos (volviendo cada una de las problemáticas presentes, en la raíz – causas- y en el tallo – problema central-, objetivos. Estos deben plantearse en forma de verbo que acabe en infinitivo –ar, er, ir-). El facilitador presenta los objetivos ante el comité, que en pleno lo analiza, le hace aportes, o modifica. Dos integrantes del comité, que han tomado relatoria en esta sesión, deberán sintetizar todos los aportes y presentar en la siguiente sesión un texto que justifique - justificación- la necesidad del comité en la cárcel; y otro texto a modo de reseña histórica, que sintetice cuál ha sido el recorrido del comité desde su nacimiento. Estos textos serán socializados, en pleno ante el comité, para la siguiente sesión.		<i>Elaboración de Diagnósticos Participativos: participación ciudadana para una mejor democracia. Santiago de Chile, Chile: Ministerio secretaria general de Gobierno</i>
	El comité y el contexto de la cárcel de Fggá	<i>Matriz FLOR</i>	Construir la Matriz FLOR, de manera que le permita al comité analizar sus posibilidades, alcances	<i>Matriz flor Aportes Participación grupala Fortalezas Logros Oportunidades Retos Limitaciones</i>	Participativas: Trabajo grupal, socialización y discusión	Tal como se viene desarrollando en estas sesiones, de manera participativa, se organizan seis grupos. A cada grupo se le asigna una letra con un factor: Fortalezas, Logros, Limitaciones Oportunidades, Retos, Riesgos. Cada grupo, a	Cartelera Fichas bibliográficas	http://www.Slideshare.net/MatrizFLOR

			y necesidades	Riesgos		partir de la información socializada por el facilitador, debe tomar el factor correspondiente y desarrollarlo a la luz de lo que ha sido el comité. Ejemplo, un grupo analiza cuáles han sido las fortalezas del comité, otro grupo cuales los logros, así consecutivamente. Finalmente cada grupo socializa sus aportes y los consigna en la matriz FLOR que se elabora en una cartelera.		
	Actividades plan de trabajo	<i>Planeemos nuestro rumbo</i>	Construir el rumbo metodológico del comité a partir de una matriz de planeación y organización de actividades del comité	<i>Planeación y organización de actividades</i> <i>Tareas</i> <i>Actividades</i>	Participativas: Trabajo grupal, socialización y discusión	Se construirá una matriz general en la que se plantee y defina: Objetivos, Situaciones iniciales, Actividades y Situaciones finales. Esta se construirá teniendo en cuenta el trabajo hasta aquí compilado, y definirá el derrotero o rumbo a seguir con el comité. La matriz debe ir construyéndose con base en todo lo compilado de las sesiones anteriores, ya que en ella se recoge los intereses, objetivos, intenciones y plan de acción del comité.	Plotter Matriz de planeación Hojas blancas Fichas bibliográficas	Vargas, L. & Bustillos, G. (1990). <i>Técnicas participativas para la educación popular</i> . Santiago de Chile. Alforja, Centro de Investigación y desarrollo de la educación
	Lineamientos para el funcionamiento de un comité de DDHH en el entorno carcelario	<i>Cómo constituirnos como comité</i>	Establecer lineamientos necesarios para que el comité de DDHH desarrolle su función	<i>Lineamientos Legislación Comité de DDHH</i>	Participativas: Trabajo grupal, socialización y discusión	Se construirá un texto base en el que se presenten los lineamientos jurídicos base para el funcionamiento del comité. Para ello se distribuirá algunos textos que pueden servir de base	Lineamientos de Minjusticia, Defensoría del pueblo e INPEC	Mariño, G. & Cendales, L. (2004). <i>Educación No Formal</i> . Caracas, Venezuela: Federación

			<p>en pro de una cultura de los DDHH, y de los procesos de resocialización</p>		<p>para tal ejercicio: la propuesta de Derechos Humanos en cárceles de la defensoría del pueblo, el código penitenciario y carcelario –ley 1709 de 2014-, algunas sentencias de entes de control en el tema de comités de Derechos Humanos, informes emitidos por organismos internacionales en la defensa de los Derechos Humanos, entre otros textos. Cada interno deberá seleccionar alguno de estos textos y revisarlo cuidadosamente, para luego justificar ante el comité en pleno, cuál sería el trasfondo jurídico de funcionamiento del comité. Los aportes se recogerán en una matriz que permita sistematizar las opiniones, y luego, dos integrantes del comité construirán el documento base que legitimará legalmente el comité.</p>		<p>Internacional de Fe y Alegría</p> <p>Poner textos pertinentes de legislación para comités de Derechos Humanos en cárceles</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

8. Apéndice H. Historia del comité de DDHH de internos del EPMSC-Fusagasugá

El comité de DDHH del Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Fusagasugá surgió como producto de las ideas y del trabajo mancomunado de un grupo de compañeros quienes en el año 2015 asistían al Curso de Preparación y Validación y al Curso de Lectura, los cuales eran espacios de participación y opinión orientados por el profesor Jhon Galindo.

Dentro de estos espacios se dio, un día, un trabajo relacionado con las problemáticas presentadas al interior de la cárcel, la forma como estas afectaban la convivencia entre los internos y la manera como considerabamos se podía mejorar para el beneficio de todos.

Después del análisis y participación del grupo de compañeros se identificó que la causa principal de los problemas al interior del establecimiento era la violación a los DDHH de los internos y el desconocimiento por nuestra parte de las normas y leyes que nos protegen.

Esta situación dio origen a la idea de organizar y llevar a cabo el Primer Diplomado en DDHH apoyada por la Universidad con el objetivo de capacitar y empoderar a los internos en todos los temas relacionados con los DDHH en el entorno carcelario, el cual, después de toda la gestión realizada por el profesor Jhon Galindo vio la luz en el mes de septiembre de 2015.

Posteriormente y paralelo al desarrollo del diplomado, se fue conformando el comité de DDJJ con representantes de todos los alojamientos con el fin de contar con una representación y participación de los internos en las reuniones de DDHH con las Directivas del Establecimiento y como garantes de los Derechos de los internos para que sean escuchadas sus quejas, solicitudes y sugerencias.