

# LOS DILEMAS DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS CARCELARIOS

## *The dilemmas of education in prison settings*

BRAVO, Omar Alejandro<sup>1</sup>

### RESUMEN

Las prácticas educativas en los contextos carcelarios están sujetas a tensiones particulares. Los paradigmas resocializadores, basados en la transformación moral de los sujetos privados de libertad, puede subordinar la educación a estos objetivos, infantilizando a los sujetos que transitan por estos escenarios institucionales y reforzando los efectos de mutilación del yo que Goffman destacó como propios de las instituciones totales, la cárcel entre ellas. Contra esta posibilidad, otras prácticas educativas son posibles, en la perspectiva liberadora que Freire concibió. En estos contextos, estos paradigmas podrían contribuir a establecer espacios de reflexión en torno a las condiciones de vida que llevaron a estos sujetos a la cárcel y las formas posibles de disminuir el daño que estas instituciones provocan.

**Palabras clave:** Educación. Cárcel. Resocialización.

### ABSTRACT

Educational practices in prison contexts are submitted to particular tensions. The resocialization paradigms, based on the moral transformation of subjects deprived of liberty, may subordinate education to these objectives, infantilizing subjects who go through these institutional settings and enhancing the effects of self-mortification enhanced by Goffman, which characterizes these total institutions, including jail. Contrary to this possibility, other educational practices are possible in the liberating perspective which Freire conceived. In these contexts, these paradigms could help create opportunities for collective reflection on the living conditions that led these subjects to prison and possible ways to reduce the harm these institutions cause.

**Keywords:** Education. Jail. Re-socialization.

---

<sup>1</sup> Doctor y Magíster en Psicología por la Universidad de Brasília (UnB), etpa de posdoctorado por el Instituto de Psicología de la Universidad Estadual de Rio de Janeiro (UERJ), grado de Psicólogo por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Profesor del Departamento de Estudios Psicológicos de la Universidad Icesi, Cali/Colombia. E-mail: <oabravo@icesi.edu.co>.

## LOS LÍMITES Y CONDICIONAMIENTOS DEL PARADIGMA RESOCIALIZADOR

El tema de la educación en las instituciones carcelarias merece un análisis particular donde se debe, inicialmente, despejar los ejes centrales en torno a los cuales dicho debate debe transitar.

Para este propósito, es pertinente destacar que las prácticas educativas en las cárceles no deben inscribirse en la simple lógica de transmisión de conocimientos escolares, donde las eventuales fallas en este proceso podrían ser corregidas a través de la adecuación de técnicas pedagógicas o de readecuación de contenidos.

Esta es una tendencia actual de la educación en general, donde la imaginación, la creatividad y el interés por el conocimiento se ven sofocados por exigencias de desarrollo de competencias, capaces de ser medibles y verificables. Este modelo de educación apunta a formar sujetos al servicio del mercado y sus demandas, incapaces de formular un pensamiento crítico, frecuentemente entendido como una especulación ociosa e improductiva.

A contramano de estas tendencias, en las prisiones debe discutirse, en primer lugar, el propio sentido de la educación, tanto para los propios sujetos privados de libertad, como para los docentes a cargo de la misma y para las instituciones jurídicas y penitenciarias en general.

En este sentido, y para este fin, es necesario analizar las formas históricas y propósitos de las instituciones carcelarias, entendiendo también los posibles efectos subjetivos de las prácticas institucionales asociadas, la educación entre ellas.

Para esto, resulta de interés considerar el análisis que Acosta Muñoz (2011) realiza de lo que denomina como el devenir de los procesos penitenciarios. Se menciona aquí el paso de la cárcel como institución basada en el castigo físico, sin otro propósito declarado que el castigo al infractor a la ley, que caracterizó a estas instituciones en la época premoderna, al nuevo modelo institucional propio del período moderno.

La obra de Beccaria (1764/2004) resulta representativa del sentido y propósitos de estos cambios. Según los principios transformadores que este autor propuso en torno a la administración de las penas y los castigos, las primeras tendrían efectos en tanto el mal derivado de su aplicación no superase el bien de los principios que deben guiarlas, por lo que deben tener racionalidad y prescindir de cualquier práctica cruel y abusiva, como las torturas.

De esta forma, en la modernidad, y de acuerdo a las nuevas relaciones sociales y orden institucional que el naciente capitalismo introdujo, la pena pasó a tener otro sentido y formas de administración, regulándose de manera más clara el tiempo de reclusión en relación al crimen cometido y teniendo como propósito último establecer técnicas de transformación individual que permitiesen al sujeto privado de libertad modificar su tendencia a cometer actos delictivos, tornándose una persona apta para la vida social (FOUCAULT, 1975).

En torno al análisis de las causas sociales e individuales que tornaban a un sujeto o grupo social más dispuestos a infringir la ley, se produjeron diversas interpretaciones, que podrían resumirse aquí, de manera parcial tomando como referencia la distinción clásica del derecho entre derecho penal de autor y derecho penal del acto (ZAFFARONI, 2006).

En el primero, se supone que el acto delictivo define al infractor, considerando una condición estructural que lo torna asocial y merecedor de intervenciones donde se equilibran de manera diversa objetivos y prácticas penales y terapéuticas. En el derecho penal del acto, en cambio, se sanciona a una persona por el crimen cometido, sin que el mismo defina al sujeto.

A manera de ejemplo: en el derecho penal del acto se sanciona a quien comete un homicidio por ese hecho en particular, lo que no caracteriza de manera única y absoluta al ejecutor como un asesino.

La suposición de una disposición intrínseca y estructural a infringir la ley mereció interpretaciones diversas, motivadas por la búsqueda del origen de esa anomalía. La más célebre es probablemente la de Lombroso (1902/1983), quien defendió el carácter atávico de la peligrosidad de los sujetos anormales (locos y presos, de forma indistinta), peligrosidad esta que podía ser identificada a través de su forma física, correctamente medida y evaluada.

La obra de Lombroso es parcialmente heredera de su predecesor, Morel (1859), quien acuñó el concepto de generación para intentar mostrar los efectos de costumbres malsanas de la época en la conducta de las personas, siendo esta una tendencia transmisible de generación en generación. La diferencia entre ambas perspectivas radica en que, en el enfoque lombrosiano, el atavismo representa un estado pretérito, propio del subdesarrollo humano; en Morel, un estado anterior ideal se degenera por influencia del medio.

Anteriormente (BRAVO, 2010, 2012a, 2012b) se mencionó a la persistencia de ciertos principios lombrosianos en algunas teorías actuales que, prudentemente, toman distancia de este antecedente intelectual. Podría mencionarse aquí la tendencia contemporánea de intentar ubicar ciertas conductas asociales en la configuración cerebral de los sujetos o en los modelos diagnósticos que permiten identificaciones rápidas y categóricas de la psicopatía a través de tests cortos y fácilmente aplicables, eventualmente, hasta por personas ajenas al campo disciplinario específico (HARE; NEUMANN, 2008).

En el derecho penal del acto, las explicaciones de la conducta delictiva son más extensas y complejas, destacándose componentes sociales y culturales que se relacionarían con ciertas características subjetivas, encontrándose también en este conjunto de factores las posibles maneras de prevenir la aparición o reiteración de esas conductas.

De todas maneras, en el modelo de cárcel que se fue imponiendo, los sujetos privados de libertad debían ser vigilados y evaluados de forma regular y organizada. Por eso, retomando la trayectoria institucional que Acosta Muñoz (2011) describe, las instituciones carcelarias de la modernidad aumentaron progresivamente las formas de control y seguimiento de la población privada de libertad, con los fines de transformación y resocialización mencionados.

Foucault (1975) destaca en este sentido, y a manera de ejemplo del funcionamiento de estos dispositivos, al panóptico benthamiano, que permitía la visión absoluta y permanente de los reclusos por parte de los guardias. El aumento posterior y paulatino de la presencia de psicólogos y psiquiatras, principalmente, junto a educadores y trabajadores sociales posibilitó también que otra forma panóptica tomase volumen,

basada ya en la observación individual permanente de la personalidad del sujeto, en el seguimiento regular de su conducta, con el propósito de advertir sus progresos, estancamientos o retrocesos en ese proceso de transformación exigido.

Para esto, según Garland (2005), citado por Acosta Muñoz (2011, p. 35), “[...] se continua empleando a expertos sociales y psiquiatras para preparar informes de investigación social, suministrar diagnósticos y ayudar a controlar y tratar delincuentes.”

Los propios agentes penitenciarios son atravesados por este imaginario, al incluírselos en estos dispositivos de control, seguimiento y comprensión de las conductas de los internos.

Figueró y Dimenstein (2015), en una investigación realizada en una cárcel de la ciudad de Natal, encontraron explicaciones esencialistas de los agentes en torno a las causas de la criminalidad, donde se situaban las causas de la reincidencia en déficits morales, disfuncionamientos familiares y/o falta de educación de los sujetos.

De esta manera, pasan a ser, junto con los profesionales antes mencionados, “unos técnicos del comportamiento: ingenieros de la conducta, ortopedistas de la individualidad.” (FOUCAULT, 1975, p. 301)

Todo este amplio despliegue de saberes, políticas y técnicas contribuye a invisibilizar lo que debería ser el principal problema a considerar en este tipo de instituciones: que su público se constituye esencialmente de personas pobres y marginalizadas. En este aspecto, las prisiones se asemejan a los manicomios y a cualquier otra institución de control, tanto en su composición como en la conformación de mecanismos de carácter ideológico que dificultan entender la injusticia radical presente en estos funcionamientos.

De acuerdo con Wacquant (2010), las prisiones actuales serían las cárceles de la miseria. Este autor ubica en las políticas denominadas de Tolerancia Cero una de las bases contemporáneas de expansión de estas instituciones, ya que este modelo penal amplía las políticas penales hacia la detección de comportamientos pre-delictivos (como la rotura intencional del vidrio de una ventana), que preanunciarían actos ilegales de mayor volumen, caso no se produzca una intervención penal – disciplinaria en este estadio temprano.

En esta lógica general se inscribe el sistema progresivo de tratamiento penitenciario que se aplica en Colombia. El mismo se denomina Plan de Acción y Sistema de Oportunidades (INPEC, 2015), y consta de cinco fases, siendo la última la de confianza, paso previo a la salida transitoria o el fin de la pena. Para superar estas fases, es preciso demostrar algunos atributos y disposiciones, que deberían ser rigurosamente evaluadas y acompañadas por agentes penitenciarios y personal técnico.

En la práctica, dada la sobrepoblación del sistema y la falta de personal especializado, estos sistemas de seguimiento y control se transforman en una tarea burocrática, cuyo único propósito es atender a una exigencia administrativa.

Cabe discutir si este inconveniente representa un problema a resolver o una eventual ventaja, dado que el funcionamiento efectivo de estos mecanismos podría derivar en formas de etiquetamiento y sobrediagnóstico, tornando la pena más compleja, extenuante y arbitraria.

De todas maneras, las formas de socialización que la cárcel promueve escapan a estos sistemas de control. En este sentido, cabe mencionar la reflexión que Mir Puig (1990,) realiza a este respecto, al considerar que

[...] se ha repetido hasta la saciedad que es una paradoja pretender educar para la libertad en condiciones de ausencia de libertad. Por otra parte, como es sabido, en las prisiones domina la llamada subcultura carcelaria, caracterizada por ciertos valores y normas radicalmente opuestos a la actitud de colaboración imprescindible para conseguir el clima propicio para un tratamiento resocializador (MIR PUIG, 1990, p. 113).

## **ELEMENTOS PARA PENSAR OTRA EDUCACIÓN EN LAS PRISIONES**

En cárceles sobrepobladas, como las colombianas, el balance entre poder del Estado y formas de poder construidas y ejercidas por la propia población carcelaria, se inclina hacia la segunda, aumentando los efectos de estas subculturas carcelarias y favoreciendo la repetición de conductas delictivas.

En particular, el establecimiento penitenciario de mediana seguridad denominado Villahermosa, de la ciudad de Cali, posee espacio para albergar a alrededor de 1100 internos, en instalaciones antiguas y deterioradas. En la práctica, se encuentran allí cerca de 7000 personas privadas de libertad, en precarias condiciones de existencia.

Es en este espacio donde se vienen implementando actividades, desarrolladas desde el Departamento de Estudios Psicológicos de la Universidad Icesi, con la participación regular de estudiantes de la carrera. Las mismas incluyeron acciones dirigidas a prevenir enfermedades de transmisión sexual y uso abusivo de drogas, cursos de primeros auxilios en salud y salud mental, ciclos de cine y la elaboración de una revista, cuyo segundo número ya está en edición, conteniendo escritos elaborados por los internos.

A pesar de que estas actividades descritas tuvieron propósitos diferenciados y formas de trabajo también diversas, mantuvieron un denominador común, basado en un principio ético – político: el respeto por la opinión de todos los involucrados en estos procesos y su activa participación, tanto en la elección de estos proyectos como en su implementación.

Estos espacios de interacción permitieron también un conocimiento más amplio de las dinámicas relacionales presentes en este tipo de establecimientos y sus efectos subjetivos. Dado que buena parte de estas acciones se llevaron adelante en el área educativa de la institución, fue posible entender mejor esta relación compleja que los internos que estudian allí tienen con este espacio y el sentido que el estudio tiene para ellos, así como las expectativas institucionales en torno a estas actividades.

En función de lo expuesto, cabe colocar una serie de interrogantes en torno a la función de la educación en los contextos carcelarios, tanto en lo que hace a sus objetivos como a su posible relación con proyectos institucionales de transformación moral de los sujetos que por allí transitan, partiendo de la base de que dicha transformación moral se apoya en una distinción simple entre infractores a la ley y

personas respetuosas de la misma, en ambos casos como una condición intrínseca, no afectada por circunstancias sociales o relacionales.

Para este propósito, cabe inicialmente retomar aquí la consideración clásica que Althusser (2005) realizó sobre los aparatos ideológicos del Estado, entre los que se contaría la educación, como reproductores de un orden social dado, distinguiéndolos de los que cumplen esa función de una manera abiertamente coercitiva, ya que los primeros funcionarían a través de la ideología. La noción de ideología debe ser entendida en el sentido marxista, como una relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia, teniendo una función reproductiva de un modo de producción determinado.

En la lógica estructuralista que guió la obra althusseriana no es posible otorgarle otra función a la educación: en tanto resultado de un sistema social que la produce y reproduce, las prácticas educativas solo podrían tener ese rol. Las habilidades y conocimientos que allí se aprenden servirían no solo para formar mano de obra sino también para crear la idea que esa función y esa condición (la del trabajador explotado) sería la única posible.

No cabe aquí desarrollar una crítica general al estructuralismo, bastante transitada por otra parte desde diversos autores (RANCIERE, 1974; STURROCK, 2003) si es pertinente mencionar que esa función exclusiva de la educación debe ser puesta en cuestión, sin dejar de rescatar el eventual rol conservador que la misma puede ejercer, pero destacando también su eventual potencial liberador.

Situadas estas opciones en el ámbito de las instituciones carcelarias, el papel conservador de la educación puede tener muchos aspectos. En primer lugar, promover la infantilización de los internos, al reproducir contenidos y formas de transmisión de los mismos utilizados tradicionalmente con niños, igualándolos así en la condición de sujetos en formación y desconociendo de esta manera las amplias y ricas experiencias de vida que muchos de ellos poseen.

Así mismo, la insistencia permanente en la relación necesaria de la educación con un cambio en la personalidad los sujetos, como propósito principal, le otorga a la primera un objetivo moral, próximo en este caso a la perspectiva resocializadora.

Cabe aquí conceptualizar la resocialización, en el sentido que Acosta Muñoz (2011, p. 75) lo hace, entendiéndola como “el proceso que pretende modificar radicalmente la personalidad de un individuo a través de la manipulación de sus necesidades y de su entorno natural.”

Goffman (2001) inserta este tipo de prácticas dentro de lo que conceptualizó como instituciones totales, entendidas como “[...] lugar de residencia o trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (GOFFMAN, 2001, p. 13).

En esta descripción, se igualan prisiones, manicomios y cuarteles militares, por ejemplo.

Estas instituciones se caracterizan por anular la individualidad de los sujetos internos y por la manipulación de su yo, a través de técnicas y rutinas de sometimiento, con el objetivo de adaptarlos a las formas de funcionamiento y propósitos propuestos.

De esta manera, la educación en contextos carcelarios, si se la vincula a este propósito resocializador, puede reforzar el poder de estos dispositivos mortificadores del yo, como Goffman los describe.

Basaglia (2013) comparaba los funcionamientos de las instituciones educativas y carcelarias con las de los manicomios, entre otras, dado que se reiteran en todas ellas relaciones de poder y dominación.

Por esto, Basaglia consideraba que era “verdaderamente indispensable superar no sólo el manicomio, sino también la escuela, etc. En resumen, para cambiar estas instituciones hace falta renovar la sociedad y su modo de producción.” (BASAGLIA, 2013, p. 126)

Al mismo tiempo, otros factores inciden en el interés de los internos en ingresar a estos sistemas educativos. Por un lado, la posibilidad de salir de las rutinas sofocantes y el hacinamiento de los pabellones por algunas horas, hecho éste destacado con insistencia por varios de los sujetos que integran los espacios de trabajo antes mencionados; por otro, el descuento en la pena que genera participar de estas actividades.

Este tipo de incentivos no definen de manera absoluta los motivos que llevan a algunos sujetos a estudiar en la cárcel. En las ceremonias de entrega de títulos, realizadas en la institución mencionada al final de cada año escolar y con presencia de familiares y autoridades, se percibe un clima de legítima emoción entre los internos que se gradúan, que atribuyen un valor muy grande al reconocimiento institucional y social que allí se produce y a la posibilidad de ser visualizados desde otro lugar que no sea el del infractor a la ley.

Se puede entonces partir de esta última afirmación: la educación puede ser una manera de trascender la imposición de una identidad única, reforzada por rutinas institucionales y procesos judiciales y administrativos que colocan al sujeto bajo una única denominación posible: la del delincuente, desdoblable en la figura del reincidente – irrecuperable y en la del resocializado. En ambos casos, como ya fue dicho, se partiría de una caracterización moral del sujeto, que parece definirlo de manera integral.

Para este propósito, resulta pertinente considerar la noción de educación que Freire (1969), entre otros, desarrolló.

## **LA PEDAGOGÍA FREIREANA COMO POSIBLE INSTRUMENTO LIBERADOR**

Freire (1969) es quizás la referencia obligada al pensar en una educación de corte liberador, dada la potencia de su pensamiento, así como la capacidad de colocar en cuestión tanto los objetivos como el propio proceso pedagógico de la educación tradicional.

La diferencia radical entre el hombre-objeto o el hombre-sujeto que un proceso educativo puede formar o contribuir a afirmar, hablan de un proyecto pedagógico-político que trasciende la transmisión de conocimientos, apuntando a una transformación del ser humano que permita colocar en cuestión los rasgos alienantes que sus condiciones de vida le imponen.

Estos procesos de concientización no pueden ser solamente individuales; dado su carácter político, deben inscribirse en proyectos colectivos, de masas, con el fin último de contribuir a una transformación social.

De este modo, la educación se vincula a una praxis, a un saber sobre el mundo, que reconoce en el otro un conocimiento legítimo, surgido de su historia y contextos de vida.

Esto genera, lógicamente, malestares y resistencias en algunos sectores sociales, beneficiarios de la condición alienada de los sujetos y de la propia explotación a la que son sometidos.

Para Sanders (1968), este proceso de concienciación puede definirse como

un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente, el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno: una praxis de la libertad. Si bien el estímulo del proceso de concienciación deriva de un diálogo interpersonal, a través del cual uno descubre el sentido de lo humano al establecer una comunión a través de encuentros con otros seres humanos, una de sus consecuencias casi inevitables es la participación política y la formación de grupos de interés y presión (SANDERS, 1968, p. 69).

Esta negación de un modelo de educación bancaria (donde se supone que el otro es un recipiente vacío donde se depositan los conocimientos) obliga también a democratizar los escenarios pedagógicos, liberándolos de la pesada impronta disciplinaria y de las relaciones verticales de saber – poder entre estudiantes y docentes.

Esto permite colocar en crisis a las conciencias intransitivas (FREIRE, 1969) entendidas como aquellas que tienen perjudicada la capacidad de comprensión de sus condiciones de existencia. Siempre desde Freire, una transitividad ingenua sería aquella que sostiene una visión simplificada del mundo, caracterizada por la imposibilidad de análisis de la realidad en un orden dialógico, complejo y procesual.

A estas dos formas de conciencia se opondría la denominada transitividad crítica, producto de los procesos pedagógicos democráticos antes descritos, donde la capacidad de analizar la realidad es amplia y capaz de entender las modificaciones que su carácter cambiante posee.

Esta propuesta freireana de entender la educación, trasladada a los contextos carcelarios posee un enorme potencial transformador y, al mismo tiempo, sugiere desafíos importantes para su implementación.

En primer lugar, cabe insistir que este modelo se enfrenta de manera directa a cualquier propuesta resocializadora, dado que no parte de definir al sujeto desde un déficit moral que la educación, entre otras prácticas, debe corregir.

El hecho de darle voz al otro, de reconocer un saber surgido de su historia de vida y conocimientos, implica no discriminar dicho saber en función de su origen o condiciones de adquisición. De esta manera, si el sujeto ha adquirido ciertas representaciones de solidaridad y formas de relación social vinculadas directamente a sus conductas delictivas o, al menos, a la pertenencia a grupos próximos a ese tipo de actividades, cabe dimensionar esas formas vinculares en su posible proyección y relación con condiciones concretas de existencia.

A manera de ejemplo, puede mencionarse aquí una experiencia reciente de trabajo con una pandilla del barrio de Siloé, en la ciudad de Cali. En este sector existe una marcada exclusión social y condiciones de vulnerabilidad y violencia acentuadas.

En un diálogo preliminar con los integrantes de este grupo, producido en la casa de uno de sus líderes (escenario éste que favorece el empoderamiento de los participantes y su libre expresión), uno de los participantes se presentó como ladrón, diciendo que seguiría robando por tres años más (hasta cumplir cuarenta). Cuando se le preguntó el porqué de esa actividad y del plazo escogido, manifestó que era la mejor opción posible, dada la manera en que había sido explotado en otros empleos legales, y que tenía deudas a pagar derivadas de la educación de sus hijos y de las cuotas pendientes por el crédito con el que había adquirido su vivienda familiar.

Una escucha amplia y comprensiva de estas respuestas aleja la posibilidad de incurrir en una respuesta de tono moralista, capaz de reprochar esas actividades delictivas en nombre de un supuesto interés colectivo. Cabe destacar en este sujeto la racionalidad de la elección de su forma de vida (dentro de sus condiciones de existencia y opciones) y el propósito, familiarmente responsable, del lucro obtenido por la misma.

Avanzado el diálogo colectivo, fue posible percibir varias formas de solidaridad y preocupación por el otro que este grupo mantenía, inclusive en lo que tenía que ver con las restricciones al consumo de drogas que colocaban a niños y jóvenes de su entorno social.

La educación en contextos carcelarios debe ser capaz de abarcar desafíos de este porte, en el sentido de poder abrir espacios de diálogo que permitan la libre expresión de los sujetos. Para esto y en primer lugar, debe enfrentar a los efectos de la propia institución, abriendo la posibilidad de mostrar que la educación no apunta a transformarlos en sujetos respetuosos de la ley sino a dar herramientas para entender en qué condiciones y límites sociales e individuales se produjeron esas conductas delictivas y sus consecuencias.

Por otro lado, debe romper la barrera imaginaria entre los infractores a la ley y los que no lo son. Hay otras formas de identidad colectiva y formas de relación social, actuales y posibles, que exceden esa simple distinción, como ser las de clase social, género y raza, principalmente.

A este respecto, es pertinente mencionar, dentro de las experiencias de trabajo en la prisión de Villahermosa ya indicadas, la sucedida en el proceso de producción de la revista elaborada por este grupo de trabajo. A la hora de discutir el nombre del comité editorial responsable por la selección de los textos, uno de los participantes propuso el nombre de Nelson Mandela. Los internos más jóvenes, la mayoría afrodescendientes, no conocían la historia del líder sudafricano, que pasó a ser relatada de manera colectiva. Resultó interesante la forma en que ese relato interesó a estos jóvenes, dado que encontraron puntos de contacto e interés no sólo por la exclusión racial sufrida y representada por Mandela, sino también por su capacidad de resistir a la violencia carcelaria sin doblegarse.

Este posible carácter liberador de la educación en los contextos carcelarios, puede tener aún un posible efecto en lo que hace a la salud mental de las personas que transitan por esos espacios de esa manera.

Se parte aquí de un concepto de salud mental no limitado a la lógica de diagnóstico – enfermedad – cura, basada en un modelo biomédico reduccionista. Se considera que

el padecimiento psíquico se relaciona con las condiciones de vida y formas de relación de cada persona que, aún expresadas de manera singular, encuentra también en ellas las condiciones de superación de ese malestar (Galende, 1997; Birman, 2012).

Las nociones de presentismo y fatalismo, que Martín-Baró (1984) definía como la imposibilidad de pensar la existencia más allá de una dimensión cotidiana y de otorgarle a dicha existencia un carácter inmodificable y trágico, constituyen también herramientas útiles para este tipo de objetivos.

En particular, el fatalismo “pone de manifiesto una peculiar relación de sentido que establecen las personas consigo mismas y con los hechos de su existencia” (MARTÍN-BARÓ, 1998, p. 76). Puede pensarse aquí, de forma especulativa, que la distinción moral que los paradigmas resocializadores imponen puede contribuir a fortalecer una identidad de infractor a la ley fatalmente condenada a repetir esas conductas ilegales, frente a la dificultad presente en algunos sujetos de asumir esa conversión moral que se les exige, lo que podría explicar de manera parcial los altos índices de reincidencia que se registran en las cárceles colombianas y latinoamericanas.

Para esta transformación del rol de la educación en contextos carcelarios, es necesario que los profesores y profesoras a cargo de estas prácticas educativas se coloquen en otra relación con su quehacer en esos espacios institucionales, entendiendo que ambos, educadores y educandos, hacen parte de un mismo sistema social que los afecta de maneras diferenciadas.

Sobre este posible rol, cabe mencionar la distinción que Ranciere (2003) realiza, a partir de una experiencia de aprendizaje desarrollada en Bélgica en el siglo pasado, basada en el principio del respeto por los saberes de todos los participantes, permitiendo así “hablar al pobre, hacerle hablar de lo que es y de lo que sabe.” (RANCIERE, 2003, p. 56). Kohan (2013) se expresa en un sentido similar, cuando menciona la necesidad de reinventar la escuela.

Esta utopía no puede pensarse de manera desvinculada de procesos más amplios de transformación social. En un trabajo sobre la vida y obra de Simón Rodríguez (quizás el primer pensador latinoamericano en ver y demandar la necesidad de estos cambios), Kohan (2016) resume el amplio espectro de estas transformaciones, desde la exigencia anterior de Rodríguez, que resume en: “a) que haya pan para todos, que no haya hambre; b) administración de justicia, imperio de paz y diálogo; c) una educación que enseñe a pensar, esto es, a tener sensibilidad intelectual” (KOHAN, 2016, p. 81).

De esta manera, el fin último de una praxis educativa libertaria en los contextos carcelarios debe alejarse de cualquier propósito de tornar a estos espacios en lugares más amables y acordes a sus fines declarados, para entender que estas instituciones son fallidas y sólo promueven la opresión y el maltrato de las personas que por ella circulan.

Se trata de negar la institución (BASAGLIA, 2005), así como se niegan los manicomios, entendiendo que son instituciones que no pueden ser perfectibles o reparables. Esta negación implica pensar su funcionalidad social y, por lo tanto, la propia sociedad que integran. De esta manera, el paradigma de educación freireano, en las instituciones carcelarias, puede encontrar sentido y perspectivas.

## REFERENCIAS

- ACOSTA MUÑOZ, Daniel A. **Sociología en el penitenciarismo**. Prácticas de integración social. Bogotá: Imprenta Nacional, 2011.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideología y aparatos ideológicos del Estado**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.
- BASAGLIA, Franco. **Escritos seleccionados em saúde mental e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BASAGLIA, Franco. **La condena de ser loco y pobre**. Alternativas al manicomio. Buenos Aires: Topia editorial, 2015.
- BECCARIA, Cesare. **De los delitos y las penas**. Madrid: Alianza Editorial, 1764/2004.
- BIRMAN, Joel. **O sujeito na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BRAVO, Omar. Instituciones, discursos y violencia: la asociación entre locura y peligrosidad. **Revista CS**, Cali, Ed. Universidad Icesi, v. 5, fasc.n/a, p.241-259, 2010.
- \_\_\_\_\_. Saber, poder y salud. Apuntes desde la cárcel. **Filosofías Del Buen Vivir, Del Malvivir Y Otros Ensayos**, Caracas, Ediciones Del Solar, p. 477-494, 2012a.
- \_\_\_\_\_. Tratamiento penitenciario, salud mental y ciudadanía. Desafíos Para La Democracia y La Ciudadanía. **Revista CS**, Cali, Ed. Universidad Icesi, p. 374-388, 2012 b.
- FIGUERÓ, Rafael; DIMENSTEIN, Magda. Trama dos saberes entre agentes penitenciários e seus desdobramentos nas estratégias de controle a céu aberto. En: ROMAGNOLI, Roberta; DIMENSTEIN, Magda. **Cotidiano y procesos de subjetivación**. Vitória: EDUDES, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1975.
- FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1969.
- GALENDE, Emiliano. **De un horizonte incierto**. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- GOFFMAN, Erving. **Internados**. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- HARE, Robert; NEUMANN, Robert. Psychopathy as a clinical and empirical construct. **Annual Review of Clinical Psychology**, n.4, p.217-246, Julio 2008.
- KOHAN, Walter; OLARIETA, Beatriz F. **La escuela pública apuesta al pensamiento**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2013.
- KOHAN, Walter. **El maestro inventor**. Simón Rodríguez. Caracas: Ediciones Del Solar, 2016.
- INPEC - INSTITUTO NACIONAL PENITENCIARIO DE COLOMBIA (2014). Extraído el 9 de setiembre del 2015 de <www.inpec.gov.co>.
- LOMBROSO, Cesare. **El delito: Sus causas y remedios**. Madrid: Victoriano Suárez, 1902/1983.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. Guerra y salud mental. **Estudios centroamericanos**, n. 412, p.129-142, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Psicología de la liberación**. Madrid: Trotta, 1998.
- MIR PUIG, Santiago. ¿Qué queda en pie de la resocialización? **Eguzkilore: Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología**, Nº. Extra 2, 1989, p. 38, julio 1990.
- MOREL, Bénédict. Rapport fait a la société Medico-psychologique sur le Traité des Dégénérescences. **Annales Médico-Psychologiques**, n. 3, p 456-460, 1859.
- PINEL, Philippe. **Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental ou a mania**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1793/2007.

- POSTAY, Maximiliano. **El abolicionismo penal en América Latina**. Imaginación no punitiva y militancia. Buenos Aires: Editoras del Puerto, 2012.
- PRATT, John et al (eds.) **The new punitiveness**. Cullompton: Willan Publishing, 2005.
- RANCIERE, Jacques. **La lección de Althusser**. Buenos Aires: Galerna, 1973.
- \_\_\_\_\_. **El maestro ignorante**. Barcelona: Laertes, 2003.
- SANDERS, Thomas. **The Paulo Freire method**. American Universities Field Staff. Nueva York, 1968.
- STURROCK, John. **Structuralism**. Oxford: Blackwell, 2003
- WACQUANT, Lois. **Las cárceles de la miseria**. Buenos Aires: Manantial, 2010.
- WHEELER, Samuel. Socialization in correctional communities. **British Psychological Review**, año 15, vol 26, pp. 267-282, 2007.
- ZAFFARONI, Ernesto. **El enemigo en el derecho penal**. Madrid: Dykinson, SL, 2006.

**Data da submissão: 20/10/2016**

**Data da aprovação: 27/12/2016**