

El aprendizaje en contextos penitenciarios colombianos: Representaciones de reos que enseñan y reos que aprenden

Learning in colombian penitentiary contexts: Representations of inmates who teach and inmates who learn⁷³

María Alexandra Amaya Mancilla-mar.amaya@mail.udes.edu.co⁷⁴

José de Jesús Núñez Rodríguez-jo.nunez@mail.udes.edu.co⁷⁵

Luisa Lorena Ramírez Novoa-lulorano1971@gmail.com⁷⁶

DOI: 10.24267.9789585120419.9

⁷³ Capítulo de libro derivado de la investigación *Hacia una pedagogía de la resocialización: una episteme para la educación carcelaria y penitenciaria*.

⁷⁴ Facultad de Salud, Grupo de Investigación en Biomecánica, Comunidad y Neurodesarrollo, Entropía, del Programa de Terapia Ocupacional de la Universidad de Santander, sede Cúcuta, Colombia, doctora en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

⁷⁵ Facultad de Educación, Grupo de Investigación FENIX, de la Universidad de Santander, sede Cúcuta, Colombia, postdoctor en Educación Latinoamericana, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

⁷⁶ Departamento de Sociohumanidades, Universidad de Santander, sede Cúcuta, Colombia; magíster en orientación de la conducta, Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela, Caracas.

Abstract

The objective of the research was to analyze the learning processes of inmates deprived of their liberty in the Institutional Educational Model of the Metropolitan Prison and Penitentiary, Colombia. It was approached from the interpretative paradigm, phenomenological method, through in-depth interviews with 08 key informants with roles of coordination, teaching and students. The category Pedagogy for Learning emerged with the subcategories learning, subjects in formation and learning strategies. It was evidenced that it is an empirical process developed by teachers without pedagogical training to form competences and skills in students motivated by projects of life in freedom and reduction of the sentence.

Keywords: Education, learning, penitentiary institution.

Al hablar de las cárceles en los países latinoamericanos predominan las descripciones sobre las paupérrimas condiciones de hacinamiento, promiscuidad y violencia en la que se encuentra la población privada de la libertad. Un submundo con dinámicas complejas que estigmatizan socialmente a las instituciones y a las personas que purgan condenas en ellas. No obstante, en medio de la cotidianidad de reos, normas y guardianes se desarrollan programas educativos orientados a la resocialización de los sujetos en una vida en libertad. Ante este imaginario social cabe preguntarse: ¿Se puede educar en las cárceles? ¿Se pueden aprender cosas útiles para una vida en libertad? ¿Quién enseña en las cárceles? ¿Qué cosas aprenden los reos? ¿Cómo aprenden? Develar los procesos de aprendizaje de los sujetos participantes en un programa educativo en una cárcel colombiana fue el propósito de realizar la investigación que se presenta en este artículo.

Los procesos educativos para la población privada de la libertad en Colombia se centran en el tratamiento penitenciario, como estrategia del Estado para la formación, recuperación y resocialización de los reos, enmarcado en los principios de que los procesos de enseñanza y aprendizaje, junto al trabajo, son los pilares primordiales de la resocialización (Diario Oficial de la República de Colombia, 1993).

No obstante, al analizar la realidad del Complejo Carcelario y Penitenciario Metropolitano se evidencian elementos perturbadores en relación con la educación que se imparte en este contexto, entre ellos, ausencia de profesionales capacitados pedagógicamente para esta labor, no se realiza planificación didáctica de los encuentros y la guía de orientación para el instructor es escueta y general, solo sigue una cartilla; se aplica un modelo pedagógico no contextualizado a la realidad penitenciaria; los participantes no cuentan con espacio agradable que beneficie el aprendizaje autónomo; la biblioteca restringe el uso de materiales y las fuentes documentales existentes son de

vieja data, desactualizadas, deterioradas o incompletas, y el espacio del aula de clase es reducido, con luminosidad y ventilación natural insuficiente. Estos factores negativos diferencian los programas educativos de cárceles de países latinoamericanos con los de mayores niveles de desarrollo, y definen, por lo tanto, la calidad, eficiencia y pertinencia de los programas educativos específicos para la población privada de la libertad.

En consecuencia, investigar sobre los procesos de aprendizaje en contextos penitenciarios es relevante para reconstruir desde las representaciones de los actores educativos las dimensiones que acompañan *in situ* el acto educativo a los fines de evidenciar las brechas para su urgente abordaje y mejora que contribuyan a formar con pertinencia y calidad a los sujetos para su posterior reinserción social.

Planteamiento del problema y justificación

En la literatura consultada sobre la educación penitenciaria se hacen comunes conceptos inherentes a la evolución de las organizaciones en el marco de los derechos humanos y de la emergencia de nuevos modelos epistémicos y teóricos de la educación. Estas transformaciones son diferenciadas por el grado de desarrollo económico y social de los países donde los presos purgan las penas por los delitos cometidos.

Educar en contextos de encierro ha sido un desafío y una paradoja, porque las cárceles representan uno de los espacios donde se evidencia el fracaso de la sociedad de educar a sus ciudadanos y, al mismo tiempo, su deber de asumir la función de resocializar a los penados para una convivencia social, armónica y útil (Caride Gómez & Gradaílle Pernas, 2013). Es así que el funcionamiento de una escuela dentro de un centro de reclusión origina una dialéctica teleológica, pues la primera educa para el desarrollo integral de los sujetos y la segunda castiga punitivamente para mejorar el comportamiento personal y social (Blazich, 2007).

La complejidad del hecho educativo representa el concepto central en la mayoría de estudios realizados sobre la reeducación penitenciaria. (Añaños, 2012) la resume en las características particulares de los programas desarrollados (genéricos o con enfoques sesgados), con acciones educativas invisibilizadas; estructura y sistema carcelario

punitivo; diversidad de personas con características diferenciales (sin perspectiva de género), y sin considerar las condiciones particulares de vida. Así mismo, el análisis de la complejidad desde las tensiones permanentes se derivan por la diversidad y naturaleza de los estudiantes y de la predominancia de los sistemas de seguridad sobre el funcionamiento de los procesos educativos (Blazich, 2007) y (Manchado, 2012), hecho que dificulta el normal desarrollo de los servicios educativos y la toma de decisiones de los estudiantes sobre el control de sus vidas (Scarfó, 2003) que les permita posteriormente en libertad lograr una reinserción social exitosa.

Educar a las personas privadas de la libertad es un derecho humano, por lo que los programas educativos dirigidos a la población carcelaria deben crear oportunidades de aprendizaje para formar integralmente a los sujetos. Según Scarfó (2003), la educación penitenciaria debe cumplir 3 objetivos prioritarios: 1) La ocupación útil de los reos durante su permanencia en las cárceles; 2) Mejorar la calidad de la vida en la cárcel, y 3) Capacitar para la vida en libertad de los reos: habilidades, valores, proyectos de vida, actitudes sociales y comportamiento positivo, es decir, deben recibir una educación pertinente para consolidar proyectos de vida de vuelta a la sociedad.

En el transcurrir del tiempo, los paradigmas científicos aceptados por la sociedad global han permeado gradualmente a las instituciones carcelarias, en especial a la educación penitenciaria. De modelos pedagógicos positivistas (pedagogía de la delincuencia, pedagogía correccional, pedagogía de la inadaptación social), los programas educativos han comenzado a apropiarse de modelos pedagógicos sociales (pedagogía del riesgo o la pedagogía de la reeducación y reinserción social) (Del Pozo Serrano & Añaños, 2013). Según estos autores, la pedagogía social y la educación social contribuyen al desarrollo de modelos pedagógicos y programas individuales o colectivos orientados a la reeducación, reinserción laboral y resocialización comunitaria (Del Pozo Serrano & Añaños, 2013) y (Añaños, 2012). Así mismo, dentro de estos enfoques se desarrollan experiencias significativas de educación para la paz y la igualdad social penitenciaria.

En la complejidad de desarrollar procesos educativos en contextos de encierro en el caso latinoamericano convive internamente la tensa cotidianidad carcelaria estudiantes-presos o presos-estudiantes

(Blazich, 2007) con sus docentes-presos o presos-docentes, que apartan momentos de sus realidades como presos para enseñar y aprender saberes disciplinarios provenientes de modelos pedagógicos diseñados para una educación en libertad.

Diversos autores han realizado estudios sobre las características biográficas y personales que han marcado la vida de los sujetos que son recluidos en los centros penitenciarios y que conforman los rasgos de la población de estudiantes que participan en los programas de educación básica, técnica y profesional. Algunos investigadores afirman que son personas impulsivas, con baja autoestima, agresivas, con carencias afectivas, fracaso escolar, pobreza, provenientes de familias no estructuradas, adictos al alcohol y las drogas y con escasas habilidades sociales. Estos factores biográficos y psicosociales están presentes en los presos que enseñan y en los presos que aprenden en las cárceles latinoamericanas (García, Vilanova, Del Castillo, & Malagutti, 2007).

En correspondencia a los espacios de formación o resocialización carcelaria asisten estudiantes con múltiples intereses personales (proyectos de vida, disminución de la pena o momentos de escape de la realidad, entre otros). Dentro de la tipología de presos que estudian y sacan provecho de su estancia en la cárcel participa un grupo significativo de estos que intenta reformarse a través de los programas educativos de los que disponen los centros carcelarios, con el propósito de realizar cambios radicales en sus vidas para que puedan reinsertarse con nuevas competencias a la sociedad (Caballero Romero, 1994).

Así mismo, el tema de la discriminación de género en los programas educativos carcelarios está vigente al presentarse diferencias significativas en la oferta educativa para hombres y mujeres en los programas de formación profesional, obtener menores niveles de participación femenina y poseer menores niveles educativos con respecto a los presos del sexo masculino (Castillo Algarra & Ruiz García, 2007).

La situación sui generis de la educación penitenciaria latinoamericana, donde los mismos presos son al mismo tiempo docentes y alumnos demarca la gran complejidad de la enseñanza y el aprendizaje de saberes pensados paradójicamente para una educación en libertad,

y, por lo tanto, la eficiencia y pertinencia socioeducativa de los modelos pedagógicos desarrollados por los centros penitenciarios.

Las personas que ingresan como reclusos provienen de una sociedad donde circulan y se aprende un conjunto de saberes y experiencias que deben ser recuperados y aprovechados, como línea base, para consolidar los procesos de formación en las cárceles. La alta complejidad signada por la diversidad de personas, contextos de procedencia, edades, delitos y niveles educativos, convierten a la educación penitenciaria en un proceso muy complicado, sobre el cual existen pocas experiencias, modelos y lecciones aprendidas en los países latinoamericanos, entre ellos, Colombia, país donde se realizó esta investigación.

Objetivos

Objetivo general

Generar una episteme para la educación desde la pedagogía de la resocialización, en el Complejo Carcelario y Penitenciario Metropolitano de la ciudad de Cúcuta, Colombia.

Objetivos específicos

Determinar las experiencias que poseen los agentes educativos sobre la educación carcelaria y penitenciaria.

Analizar desde los planos teórico y experiencial los procesos educativos carcelarios y penitenciarios de los sujetos en estudio.

Crear una episteme, desde la pedagogía de la resocialización, para la educación en el Complejo Carcelario y Penitenciario.

Marco teórico

Desde la ontología, Manchado (2012) refiere que “hablar de educación en contextos de encierro es poner en juego un entramado simbólico que se mueve y despliega en una red paradójal” (p. 126). La escuela en la cárcel es una institución que funciona dentro de una organización con sentido contrario, mientras la primera se enfoca en la formación integral para la libertad de las personas, los centros penitenciarios

han sido creados para castigar y privar de la libertad del hombre por comportamientos no apegados a las normas sociales. Camus (2006) afirma que la especificidad de la educación penitenciaria y las condiciones de permanencia de los alumnos marcan un mundo cargado de tristezas y limitaciones al operar la escuela en lugares cerrados con estudiantes que encuentran en los programas educativos medios de escape del ocio y de distracción, pero que después de las clases conviven rodeados de rejas, soledad, violencia y sufrimiento

Desde el humanismo, en la Carta de las Naciones Unidas (1945) y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948) se declaran la igualdad, dignidad y libertad de conciencia de las personas no importando su condición de raza, género, edad, religión y posición social. Estas normas internacionales han permeado las normas de los países al establecer leyes y normas específicas para garantizar los derechos humanos de las personas sujetas a derecho.

Educar en contextos de encierro ha sido un desafío y una paradoja al representar las cárceles uno de los espacios donde se evidencia el fracaso de la sociedad de educar a sus ciudadanos y, al mismo tiempo, su deber de asumir la función de resocializar a los penados para una convivencia social armónica y útil (Caride Gómez & Gradaílle Pernas, 2013). Es así que el funcionamiento de una escuela dentro de un centro de reclusión origina una dialéctica teleológica, pues la primera educa para el desarrollo integral de los sujetos y la segunda castiga punitivamente para mejorar el comportamiento personal y social (Blazich, 2007).

Por otra parte, se realiza un abordaje epistemológico desde el constructivismo, para acercarse a la realidad objeto de estudio. El constructivismo considera que la verdad y el significado surgen a partir de la interacción de los sujetos con la realidad, por lo que el ser humano en medio de sus contextos construye con otros pares los saberes a partir de la experiencia vital del hacer y rehacer sus procesos cognitivos y actitudinales, en búsqueda de otorgar propósito y significado a los acontecimientos que les rodean. En este sentido, Sandín (2003) expresa que el constructivismo "(...) dirige su atención hacia el mundo de la intersubjetividad compartida por las convenciones del lenguaje y otros procesos sociales" (p. 49).

También Díaz-Barriga y Hernández (2004) comentan que el constructivismo es una confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia en los sujetos cognoscentes de procesos activos en la construcción del conocimiento, los cuales permiten explicar la génesis del comportamiento y el aprendizaje.

En este sentido, la teoría propuesta por Vigotsky (1995) reafirma que los procesos de aprendizaje son la resultante de la interacción de los aprendices con sus contextos socioculturales, por lo que la cultura y el espacio geográfico –estar con otros– son vitales para el desarrollo de los procesos psicológicos de las personas.

El enfoque sistémico, desarrollado en los años 60 del siglo pasado por Bertalanffy, es señalado por Flórez y Tobón (2001), para destacar la importancia de la visión integral que se genera por la interacción del todo con las partes y la continua retroalimentación de los procesos entre la entrada y las salidas del sistema educativo que permiten direccionar su funcionamiento hacia metas o propósitos comunes de enseñanza y aprendizaje.

De igual manera, Poveda (2012) refiere que la teoría de sistemas enfocada a la educación "(...) contempla la conexión entre los individuos y el contexto, tanto el inmediato, familiar, educativo, entre iguales, como el más amplio y genérico, social, político, religioso, cultural, teniendo en cuenta sus interacciones recíprocas en un constante *feedback* de comunicación" (p. 5), es decir, los sistemas implican múltiples y complejas relaciones entre todos los componentes del proceso educativo, desde las políticas educativas, los proyectos institucionales educativos y los microcurrículos de los programas, en conjunción con los recursos físicos del entorno y las ofertas y demandas ambientales, sociales y culturales donde se desarrolla el acto educativo.

La perspectiva sistémica se centra en la idea sobre que las personas forman parte de sistemas sociales que, a través de sus estructuras y procesos, condicionan y dan sentido a su comportamiento. Estos sistemas son, a su vez, influidos y reconstruidos permanentemente por las acciones grupales e individuales de los sujetos que los constituyen. Para De Juanas (2014) la teoría de sistemas es amplia y compleja, en las posibilidades de aplicación en el ámbito de la intervención socioeducativa.

Desde la psicología social se comienza el trabajo de reconocer los conocimientos de sentido común, de formación histórica en las bases de la cotidianidad, como conocimientos válidos y pertinentes socioculturalmente, los cuales son teorizados académicamente bajo la denominación de representaciones sociales. La teoría de las representaciones sociales (RS) replantea las relaciones entre el individuo- sociedad, el sujeto-objeto y de la interacción social en la reconstrucción de los conocimientos sociales y de sentido común (Calonge y Casado, 2001). Jodelet, citada por las autoras en mención, las define como:

(...) una forma de conocimiento corriente, el llamado de sentido común, y caracterizada por las propiedades siguientes: a) Es socialmente elaborada y compartida; b) Tiene un fin práctico de organización del mundo (material, social, ideal) y de orientación de las conductas y de la comunicación; c) Participa en el establecimiento de una visión de la realidad común a un grupo social o cultural determinado (p.18).

A partir de las múltiples interacciones que se dan en la cotidianidad, en el continuo hacer y rehacer de la experiencia, los hombres han ido construyendo saberes que les permiten explicar sus mundos de vida, establecer normas de convivencia y enfrentarse a las condiciones del medio, en función de las ofertas y demandas sociales y ambientales.

El interés por sistematizar y validar académicamente los conocimientos cotidianos como formas efectivas de comunicación de la sociedad, en su tejido cultural, evidencia la enorme dificultad que se le ha presentado a la ciencia moderna para explicar la realidad social a través de sus presupuestos de cientificidad y verdad absoluta. Ugas (2007), desde la filosofía, define a las representaciones sociales como:

una forma de conocimiento marcada socialmente, implican al sentido común puesto a disposición en la experiencia cotidiana en tanto sirven de guía para leer la realidad; son sistemas de significaciones que permiten interpretar acontecimientos, expresan la relación que los individuos mantienen con el mundo y con los otros; su contenido depende del sistema de valores, ideologías y normas (p. 51).

pueden estar tan separados por las cosmovisiones particulares de cada actor social o muy cercanos por el compartimiento de intereses y visiones comunes entre ellos.

La escuela, como institución socializadora, aloja en su seno muchas tensiones entre las culturas que allí coexisten, al constituir un cruce de culturas, como lo califica Pérez (citado por Manterola, Calonge y Casado, 2005). En cada institución particular, según el autor, se cruzan cuatro culturas: a) la cultura crítica (arte, ciencia y filosofía); b) la cultura académica (currículo oficial y oculto); c) la cultura social (valores de la sociedad), y la cultura experiencial (del mundo de vida de cada estudiante). De su permanente contacto –y forcejeos– en/por la hegemocratización de su poder conformar una cultura escolar con rasgos característicos que diferencian, incluso una escuela de otra.

Aunque las cosmovisiones de los actores educativos se ubican en aristas diferentes, los saberes de sus dominios científicos-técnicos y de sentido común encuentran en la educación un espacio de encuentro para comunicar sus lenguajes, construir nuevos lenguajes y adquirir la habilidad de moverse entre estos dos mundos (Gutiérrez, 1997). Este es el proceso de socialización primaria que realiza la escuela al incorporar en los estudiantes los saberes básicos universales que les permitan continuar sus estudios y/o actuar adecuadamente en la sociedad nacional como un ciudadano social y culturalmente coherente.

Metodología

La investigación se abordó bajo el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo (Sandín Esteban, 2003) y método fenomenológico (Albert, 2007), con apoyo en un trabajo de campo. Se utilizó una entrevista en profundidad para la recolección de los datos (Taylor & Bogdan, 2000), a ocho informantes clave, seleccionados con base a los planteamientos de (Goetz & LeCompte, 1988). Específicamente la muestra fue conformada por un coordinador del área educativa (C1); dos internos docentes (uno femenino, IDF1, y uno masculino, IDM1); cuatro internos estudiantes (2 femeninos, IEF1 y IEF2; 2 masculinos, IEM1 y IEM2) y un expresidiario (E1).

El estudio se desarrolló en el Complejo Carcelario y Penitenciario Metropolitano del Norte de Santander, ubicado en la región

nororiental de la República de Colombia, en frontera con la República de Venezuela. La población penitenciaria aproximada en el Complejo es de 1800 presos, de los cuales un 20 % está inscrito en los programas educativos del Plan de Acción y Sistema de Oportunidades (PASO), opción válida para redimir la pena. Los Ciclos Educativos Integrados (CLEI) seleccionados son: CLEI I (primero, segundo y tercero de primaria), CLEI II (cuarto y quinto de primaria), que cuenta con 360 internos, 180 mujeres y 180 hombres.

La transcripción, sistematización y categorización de las entrevistas siguieron las sugerencias de Taylor y Bogdan (2000) y de Goetz & LeCompte (1988), que llevaron a un análisis formal y a fondo de cada una de las temáticas emergentes, lo que implicó un proceso de reducción de la información recabada, es decir, se seleccionó, focalizó y transformó los datos para reducirlos a unidades significativas con la finalidad de codificar o categorizar facilitando la organización de la información.

Resultados

Del estudio extenso se presenta la categoría emergente denominada pedagogía para el aprendizaje del sujeto interno en contexto penitenciario y carcelario, y destaca la participación de cada hombre y mujer privado de libertad que busca, desde un modelo de resocialización, orientar sus actividades dentro del centro penitenciario a una formación con características de integral y resocializadora, en pro de un proyecto de vida que les permita reincorporarse a la sociedad de la cual formarán parte, una vez obtenida su libertad.

En el centro penitenciario objeto de estudio, el programa educativo se desarrolla en atención con los siguientes niveles. El nivel alfa inicial, enseña español y matemáticas para que aprendan a leer, a sumar y a tomar dictado. Son personas con escasas competencias en lectura y escritura y en las operaciones numéricas básicas. En este nivel se encuentran 04 alumnos y tienen un solo monitor docente. El CLEI 1 es segundo y tercer grado, allí se enseñan ciencias naturales, ciencias sociales, religión, matemática y español. Hay un docente por cada materia y 15 estudiantes internos. En el CLEI 2 se desarrollan las asignaturas anteriores y se incorpora el inglés (20 estudiantes). En el CLEI 3, se les suman las cátedras de biología, informática, historia y geografía

(18 estudiantes) y en el CLEI 5 se potencia la formación con química y física (10 estudiantes).

En esta categoría se analizarán los hallazgos de las subcategorías Aprendizaje, Sujeto en Formación y Estrategias para el Aprendizaje.

El aprendizaje: el deseo por cambiar es el primer paso

En el contexto de la investigación, el proceso de aprendizaje está condicionado por la motivación. Desde el análisis este elemento emerge como una dimensión que se destaca desde los siguientes códigos de información:

La motivación intrínseca. Esta acción personal se muestra en los informantes de la siguiente manera:

Es una manera de hacer bien las cosas, aunque a veces pienso que no lo logro... pero me gusta... no lo hago solo por salir del pabellón, lo hago porque me gusta. Quiero hacer eso que ellos dicen la resocialización... [IEM1]. Quienes estamos en educativa, solo es formación a través de los CLEI, ya casi me gradúo. Quiero seguir en el programa con la universidad, pero no sé qué me gustaría estudiar estoy un poco perdida, pero me gusta este MEI. [IEF2].

Para los informantes, de acuerdo con los anteriores microrrelatos, el gusto por lo que realiza en su proceso formativo trae consigo un nivel inicial de motivación personal intrínseca, lo cual eleva su condición de hacer las cosas bien, pensando en un aporte a su condición de persona, y no una situación de interés ante la rebaja de pena que pudiera obtener desde la incorporación al MEI.

También se evidencia una motivación extrínseca, y se nutre con la posición de todas las personas que acompañan la determinación de resocialización de los internos. Ello permite un constante apoyo ante las diversas situaciones y barreras que pudieran obstaculizar la formación del preso interno. Este estímulo para la motivación se destaca en las palabras de los informantes de la siguiente manera:

Efectivamente, el aprendizaje se debe aplicar, de allí la importancia de un proceso adecuado de enseñanza y, desde la pedagogía, incorporar las herramientas necesarias para inducir aspectos que consoliden un aprendiz que aproveche lo aprendido para la resocialización.

Así mismo, el aprendizaje significativo penitenciario, se expresa como un conocimiento sobre un oficio:

Aprendí mucho en 5 años en carpintería y elaboración de tallados. Eso permite que uno piense diferente y dedique tiempo a ello y no estar pensando en cosas malas. [E1]...en el área de talleres, allí aprenden manualidades, tejidos y telares, y foami y la parte de confección [IEF2].

En el proceso de formación se abarcan los aspectos escolarizados en áreas de conocimientos, y al mismo tiempo, pretende fortalecer habilidades y destrezas sobre diversos oficios, ello conduce a niveles instruccionales de mayor impacto y pertinencia para una vida posterior en libertad.

El sujeto en formación: el estudio me ayudó a superar

En el sujeto privado de la libertad que aprende se destaca la subcategoría Sujeto Interno, como la caracterización de la persona que realiza labores de aprendizaje a través del MEI. Este sujeto aprendiz siente y vive su actuación en un contexto carcelario, y obtiene como recompensa la posibilidad de una educación formal, rebajas de condena y demás beneficios que son importantes para su proceso de reinserción.

La participación de los presos en los procesos de formación educativa les permite la obtención de beneficios personales, y, por lo tanto, se convierte en una actividad atractiva. Tal situación se expresa en los siguientes microactos de habla:

Para los internos el MEI, representa un beneficio de superación personal:

El estudio me superó, si logro salir de aquí con varios CLEI aprobados, mi familia estaría feliz [IEF2]. Quiero levantarme. Por eso estudio. Luego la universidad. Quiero ser administrador [IEM1]. He aprendido muchas cosas, a coser, hacer pulseras, punta cruz, macramé... y a hacer los papeles para el juzgado, me gustaría estudiar Derecho. [IEF1].

Otro beneficio personal es la reducción de la condena, para los informantes, esto se devela así:

El descuento en condena es de 6 horas diarias por estudiar [C1]. Quienes estudiamos nos rebajan condena [IEM2]. A los monitores nos rebajan condena por nuestro trabajo, además nos pagan y tenemos libre acceso a muchos lugares. Nos tienen cierta confianza. [IDF]

La resocialización es un beneficio personal

Los jueces miran que nosotras queremos resocializarnos. Queremos aprender y no quedarnos estancadas [IEF1]. Todo el tiempo nos indican las ventajas de estudiar, y que la meta final es resocialización. Por donde se vea son ventajas para uno [IEM1]. Ciertamente, la meta es la resocialización. Personas de bien para la sociedad. Sus familias son las principales agradecidas [C1].

Para un preso la consolidación de una meta académica es un gran paso en su proceso de cambio para asumir un rol social. Esto le permite ser considerado un ejemplo desde lo que se busca en atención a la resocialización y asimismo valida la importancia plena del modelo educativo institucional.

Otro beneficio personal, se expresa en la consolidación de un proyecto de vida:

Pensando en salir y montar una empresa de bisutería. (Aquí) desarrollé la habilidad de plasmar dibujos en una pulsera. Tal vez lo tenía guardado y no lo sabía [IEF2]. Les decimos a las internas que deben tener un proyecto de vida. Que la condena es transitoria si se busca la resocialización. Es necesario que tengan claro que deben aprender y también aprender un oficio. [IDF]

Desde la información develada, se destaca la importancia de un modelo educativo que busca beneficios para los privados de libertad, y que ofrece varias posibilidades personales que ayudan a la consolidación de una meta, un principio individual que luego se convierte en un acierto para el Estado, y, por ende, provecho para la sociedad. Por tanto, reducción de condenas, pagos en dinero, apropiación de oficios, confianza relativa y una visión social, son aciertos que se consolidan con un modelo educativo que, lejos de poner barreras, busca la consolidación de la meta natural que debe buscar todo preso, la reinserción a la sociedad para un provecho familiar y social.

Estrategias para el aprendizaje: aprendemos de memoria

Los estudiantes tienen opciones diferentes, recursos diversos y modos distintos de acercarse a un contenido curricular. En el orden de las estrategias que utilizan los estudiantes internos para su aprendizaje, estas son limitadas, pues no cuentan con una orientación al respecto, y ello se evidencia en sus comentarios. En este sentido, emerge el código lectura para el análisis:

Siempre nos ponen a leer y hacer análisis. Nos dicen que así se aprende, pero deberían cambiar un poco, siempre es lo mismo [IEF1]. Leer los libros, analizar y realizar los cuestionarios, esa es la línea [IDF]. Se procura que los internos tengan una visión amplia de cómo estudiar, de cómo aprender e ir escalando en los CLEI [C1].

La forma como se organizan los aprendizajes descansa solo en seguir la cartilla y los libros; esto se expresa por los informantes así:

No más libros y módulos. Eso aburre. Nos cansamos de hacer lo mismo. También deben hacer otra cosa que no sea cuestionarios [IEM2]. Nos damos cuenta que hacer lo mismo, es aburrido, pero solo tenemos libros, no sé qué hacer que no sea copiar para hacer los cuestionarios [IDM]. ...lo que se hace para aprender, es siempre lo mismo, y se mantiene. Los libros, leerlos y sacar el cuestionario para la evaluación [E1]

Una triangulación teórica de los hallazgos

En el análisis de la Categoría Pedagogía para el Aprendizaje en la Subcategoría Aprendizaje, se concibe el aprendizaje como un proceso que ocurre en el interior del sujeto producto de la motivación que recibe del sujeto mediador, quien desde la didáctica pone a disposición del aprendiz las herramientas cognitivas ideales para que la acción de mediación tenga el impacto generado.

Piaget, como representante de la epistemología genética, admite el aprendizaje como "(...) el resultado de las acciones que el individuo ejerce sobre los objetos y situaciones que conforman el medio" (Piaget, 1984, p. 36). La cognición como proceso bidireccional de construcción del conocimiento ocurre a través de la interacción entre el individuo que aprende y el objeto de conocimiento, mediados por sus capacidades innatas de asimilación, reestructuración, acomodación y apropiación de los nuevos esquemas de conocimiento.

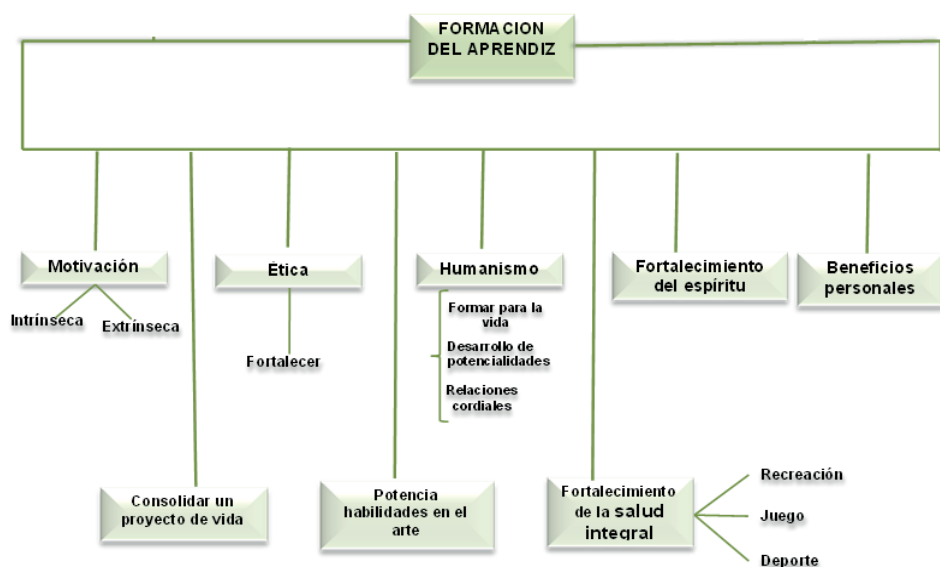
En el marco del paradigma cognitivo se concibe el aprendizaje como una reestructuración de ideas, esquemas, percepciones o explicaciones que el individuo construye y transforma a partir de la interacción que se produce con el contexto (Acosta, 2006). Así mismo, Bruner realiza un aporte sobre el aprendizaje, y en el área de la educación mediante la definición de una teoría de la instrucción, en la cual el desarrollo intelectual se produce de manera secuencial (Bruner, 1973). El aprendizaje, en este sentido, se comporta como un proceso de construcción que incluye aspectos lógicos y afectivos que direccionan la exploración espontánea de los individuos sobre el mundo circundante. Los conocimientos que el aprendiz construye son de importancia fundamental, siendo que este le permite establecer las relaciones necesarias para la reelaboración de nuevos aprendizajes.

El aprendizaje es un proceso dialéctico de cambio, mediante el cual la persona se apropia de la cultura social construida y tiene una naturaleza multiforme. Se expresa en la diversidad de sus contenidos, procesos y condiciones. Castellano (2011) establece que el individuo, en la construcción del conocimiento, desarrolla indagaciones continuas y aplicaciones de los conocimientos teóricos y habilidades prácticas adquiridas en la solución de los problemas que se le presentan.

debe tener una fuente intrínseca producto de la toma de conciencia, la autodeterminación, y el impulso ante el hecho positivo. También una fuente extrínseca, producto del estímulo recibido por familiares, monitores, especialistas en orientación y psicólogos. En este sentido la resocialización tiene un eje fundamental en su engranaje y se trata de la constante motivación, razón que justifica planes y programas específicos para dicha orientación positiva en los internos (ver figura 1).

Figura 1

Pedagogía en la formación del aprendiz interno para la resocialización



Fuente: elaboración propia

La resocialización que se enseña y se aprende debe ser humanista; ello implica el reto de formar para y en la vida a un sujeto privado de libertad y en un contexto de sumas particularidades. Este hecho fundamental trae consigo una deconstrucción y reconstrucción de los agentes vinculantes, primero como persona y luego como profesional; para acometer tan trascendental tarea se requiere la atención a la persona de manera integral; ello demanda el fortalecimiento de lo intelectual, las habilidades, las creencias, los valores, la creatividad, la conducta; todo en el sujeto debe ser valorado en su justa magnitud con respeto a las múltiples posibilidades alternas: religiosas, políticas e ideológicas presentes en el desarrollo de la situación.

Conclusiones

Los procesos educativos dentro de cualquier establecimiento carcelario o penitenciario determinan un aspecto fundamental de los mismos. La aplicación de una acción pedagógica como tratamiento penitenciario incorpora la dimensión educativa dentro del proceso de reinserción, lo cual supone beneficios en la integración del interno a la vida social.

La articulación de la institución escolar, como ejecutora del derecho a la educación, y la institución carcelaria, como ejecutora de la resocialización, es un asunto complejo que requiere el diseño e implementación de políticas públicas a mediano y largo plazo, y de medidas inmediatas necesarias para afrontar situaciones urgentes que afectan gravemente el acceso al derecho a la educación de la población penitenciaria.

La experiencia de los sujetos caracteriza el desarrollo del modelo educativo institucional en el contexto de la investigación, el cual pasa por una serie de falencias que es necesario considerar y atender, entre ellas se destacan la disponibilidad de mejores espacios para el desarrollo de las clases (aulas, laboratorios, salón de informática, canchas deportivas, talleres), escasos recursos financieros asignados a los programas educativos –esto trae consigo que no se cuente con recursos didácticos, programas de formación pedagógica o contratación de los docentes-monitores y de especialistas en diferentes áreas del saber pedagógico y tecnológico.

En contextos carcelarios y penitenciarios, el aprendizaje tiene como protagonista a un sujeto denominado interno, que está cumpliendo una condena que le impone la justicia colombiana por apartarse de la norma social e incurrir en serios delitos. Este sujeto para efectos del modelo educativo es caracterizado como un aprendiz en los diferentes niveles educativos, y en muchos casos son personas analfabetas o con niveles iniciales de formación, que van avanzando hasta consolidar su meta, que es certificarse como bachilleres o como profesionales en una carrera universitaria.

El aprendizaje en el interno estudiante experimenta una serie de situaciones que le llevan a tener estados emocionales con actitudes

diversas. Sin embargo, se destaca una motivación extrínseca que toma de la constante motivación que recibe de los monitores, familiares y especialistas, lo cual le lleva a que desarrolle una motivación intrínseca que en ocasiones se ve afectada por la realidad del contexto carcelario.

El análisis de la Categoría Pedagogía para el Aprendizaje revela las representaciones de los presos que enseñan y presos que aprenden dentro del sistema penitenciario colombiano, y muestra la dialéctica entre las intencionalidades educativas, las complejidades de la formación en contextos de encierro, la diversidad en la tipología de los participantes y la enseñanza de un currículo diseñado para personas en libertad. En el tránsito de este proceso quedan múltiples experiencias e historias de hombres y mujeres que luchan entre sus sueños de libertad y la crudeza del encierro forzado.

- Castellano, N. (2011). *Mediación cálida y aprendizaje. La facilitación de los procesos motivacionales y volitivos a través del discurso, un estudio sobre su impacto en la comprensión*. España: Tesis doctoral Universidad de Salamanca, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Facultad de Educación.
- Castillo Algarra, J., & Ruiz García, M. (2007). Un reto educativo en el Siglo XXI: La educación de delincuentes dentro del ámbito penitenciario. Una perspectiva de género. *Revista de Educación, 9*, ISSN: 1575 - 0345, 301-314.
- Del Pozo Serrano, F. J., & Añaños, F. T. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación 47* ISSN: 1130-2496, 24(1), http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41191, 47-68.
- Diario Oficial de la República de Colombia, N.º 4. (1993). *Código Penitenciario y Carcelario, Ley 65, 22 de agosto de 1993*. Bogotá, Colombia: Congreso de la República.
- Díaz, G., Ramírez, H. y Vélez, G. (2004). Plan de Acción y Sistema de Oportunidades [PASO], una estrategia para el tratamiento penitenciario. Bogotá: Imprenta nacional de Colombia.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- García, M. B.; 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 pena. *Revista Iberoamericana de Educación, ISSN: 1681-5653*, (44), 1-25.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez, A. (2001). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guillen, L. (2011). *Planificación y Análisis de la Práctica Educativa*. Barcelona: GRAO.

- Gutiérrez, C. (1997). *Conocimiento científico y sentido común en la Colección La Ciencia Hoy* [CONICIT]. Costa Rica.
- Jiménez Burillo, F. & Clemente, M. (1994) *Psicología Social y Sistema Penal* (pp. 213-217). España: Alianza Universal.
- Manchado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), ISSN 0718-5480, 125-142.
- Manterola, C., Casado E. y Calonge, S. (2005). Construcciones representacionales y educación. Universidad Central de Venezuela, 1.^a edición, Caracas, Venezuela:
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. [Documento en línea] http://www.un.org/es/document/UDRH_booklet-SP_web.pdf
- Piaget, J. (1984). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Poveda, E. (2012). El modelo sistémico aplicado al campo educativo. [Documento en línea]: http://www.laf-alicante.es/imgs/ckfinder/PUB_Modelo_sist%C3%A9mico_Es.pdf
- Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: McGraw and Hill Interamericana de España (p. 258).
- Scarfó, F. J. (2003). El Derecho a la Educación en las cárceles como garantía de la Educación en Derechos Humanos (EDH). *Revista IIDH (Instituto Interamericano de Derechos Humanos)*, (36), 291-324.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, tercera edición*. Buenos Aires: Paidós.
- Ugas, G. (2007). La educada ignorancia, un modo de ser del pensamiento. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales, San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.



Este libro se imprimió en el
mes de noviembre de 2023, con
un tiraje de 100 ejemplares, en
Búhos Editores Ltda.



 **Ediciones**
UB Universidad de Boyacá®

ISBN: 978-958-5120-41-9



9 789585 120419