

Educación y seguridad del otro lado de la línea abismal:

Experiencias en contextos de encierro.

Raúl Francisco Rodríguez¹
Pablo Gabriel Soppe²

Resumen

En la ponencia se abordarán políticas de seguridad nacionales, provinciales y locales como parte de estrategias para la reproducción de un orden social funcional al capitalismo, al colonialismo y al patriarcado. Partiendo de la hipótesis de que esas estrategias trascienden a los gobiernos y al Estado mismo, realizaremos una comparación de la normativa vigente y la realidad del sistema penitenciario en el gobierno cívico militar y en la actualidad. Aquél orden social está basado en la “línea abismal” que divide entre ciudadanos y no ciudadanos, individuos normales e individuos peligrosos, estado metropolitano y estado colonial. Ante ello, se postulará la necesidad no de reformas, sino de un pensamiento alternativo para abordar esas problemáticas, que reconozca a quienes se encuentran del otro lado de la línea, y reconcilie luchas fragmentadas. En ese sentido es que se planteará el rol fundamental de la educación, y se desarrollarán las experiencias de intersección y alianza de luchas de resistencia en contextos carcelarios y académicos que surgen del proyecto de extensión “Facultad de Ciencias Humanas en Contextos Carcelarios” de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

¹ Secretario General Asociación Gremial Empleados Poder Judicial (Seccional Río IV) - Integrante proyecto "Facultad de Ciencias Humanas en contextos carcelarios" - raulrodriguezabogado@gmail.com

² Estudiante del Prof. en Cs. Jurídicas, Pol. y Soc. de la Universidad Nacional de Río Cuarto - Integrante proyecto "Facultad de Ciencias Humanas en contextos carcelarios" - pablosoppe@gmail.com

Educación y seguridad del otro lado de la línea abismal:

Experiencias en contextos de encierro.

Introducción.

En un contexto caracterizado por un nuevo clima de época, con la creciente irrupción de la tecnología en la vida cotidiana, el reconocimiento de la multiculturalidad y a la vez la globalización de la circulación de bienes simbólicos jerarquizantes, el norte marcado por necesidades de consumo, una transformación en los valores dominantes y en las concepciones y relaciones de autoridad, entre otros factores, podría resultar llamativo que el punitivismo continúe siendo eje de las políticas penales y de seguridad, y la pena por excelencia la privación de la libertad. Más aún teniendo en cuenta que jamás se cumplieron (más allá de lo cuestionables que puedan ser) los objetivos declarados de esas políticas: Prevención y disminución del delito, corrección y reinserción de quienes delinquieron, protección de los ciudadanos, entre otros.

Ahora bien, entendemos que lejos de ser mera obstinación, en realidad estas políticas han sido y continúan siendo parte de estrategias exitosas que tienen como finalidad oculta colaborar en la reproducción de un determinado orden social funcional al capitalismo, al colonialismo y al patriarcado.

Precisamente, basándonos en Boaventura de Sousa Santos (2018), decimos que aquel orden social está basado en la “división abismal” entre ciudadanos y no ciudadanos, individuos normales e individuos peligrosos, estado metropolitano y estado colonial. Se genera por un lado un mundo de la equivalencia y la reciprocidad entre aquellos que son plenamente humanos (donde también existen desigualdades y tensiones sociales) y por el otro, un mundo integrado por quienes no lo son, y “cuya exclusión es tanto abismal como no existente, ya que es inimaginable que alguna vez puedan ser incluidos” (De Sousa Santos, B., 2018, pp. 300).

Existe así una dimensión “ontológica de la línea abismal, la zona de no ser que crea, la “cosa” en la que el colonizado es transformado” (De Sousa Santos, B., 2018, pp. 299). A través de la identificación de esta línea abismal, se reconocen no sólo las luchas de regulación/emancipación (En las que el individuo lucha por su emancipación a través de los mecanismos del Estado de Derecho y la democracia) sino también aquellas contra la exclusión abismal, la cual se da a través de la apropiación de vidas y recursos por medio de la violencia. Para quienes se encuentran en este estado colonial, la posibilidad de acudir a esos mecanismos tradicionales del Estado de Derecho y de la democracia es una ilusión, pues en virtud de su categorización inferior no se encuentran realmente amparados por los derechos humanos “universales” ni pueden aspirar a la emancipación.

La autora Daroqui postula la existencia de una cadena de selectividades que es reproducida por cada uno de los organismos/ instituciones del sistema penal, y que también se vincula a los sistemas educativo, económico, político, sanitario, etc., configurando un entramado de poder que reproduce la desigualdad social, económica y política (Daroqui, 2002, pp. 171) y profundiza, desde nuestra visión, la división abismal.

Consideramos necesario entonces analizar políticas estatales de seguridad y de educación a lo largo de las últimas décadas, para entender cómo ha sido el proceso de

ingreso de la escuela y la Universidad a la cárcel entendiendo a la educación como práctica con potencial para transformar aquél entramado. Reflexionaremos acerca de qué cuerpos legales han debido generarse para ello, qué obstáculos y resistencias se han debido sortear y cómo la persistencia de ciertas prácticas demuestra que las reformas políticas e institucionales no resuelven las problemáticas más profundas que afectan cada aspecto de nuestra vida. Esto nos permitirá, a su vez, proponer herramientas que consideramos necesarias para lograr transformaciones sustantivas.

¿Qué seguridad y para quién?

Un rol central juegan a lo largo del periodo post dictadura las distintas versiones de Códigos contravencionales que estuvieron vigentes en la provincia de Córdoba, ya que de su implementación surge cómo se pone en práctica aquella lógica. Esos cuerpos normativos configuran herramientas de control social que otorgan potestades jurisdiccionales al Poder Ejecutivo.

En el año 1980, en plena dictadura militar, se sancionó el Código paradójicamente denominado “de convivencia”, al igual que el actualmente vigente. Su implementación abusiva produjo reclamos y presiones de diferentes sectores de la sociedad, los cuales, si bien en diferentes contextos, giraron en torno al respeto por los derechos humanos, y provocaron la modificación legislativa del mismo en el año 1994, pasando a llamarse Código de Faltas, y a su vez de éste último en 2015, cuando volvió a denominarse “Código de Convivencia”.

Ahora bien, esas modificaciones normativas no fueron sustanciales, ni conllevaron transformaciones en las prácticas de dominación, por lo que continuaron contribuyendo al mantenimiento de la división abismal. En este contexto, el derecho es, a la luz, mecanismo de protección para los ciudadanos, y en las sombras, verdugo de quienes están del otro lado de la línea abismal. Es parte de estrategias de dominación que trascienden al gobierno de turno y al Estado mismo, pues no entienden de fronteras ni se circunscriben a espacios específicos.

En ese sentido, como plantea Boaventura de Sousa Santos, “Las relaciones coloniales de poder dejan marcas profundas no solo en las áreas de la autoridad, la sexualidad, el conocimiento y la economía, sino también en la comprensión general del ser”. (De Sousa Santos, B., 2018).

Ahora bien, las construcciones y categorizaciones de los sujetos que son objeto de la intervención penal han variado junto con la transformación del contexto y la complejización de los mecanismos de dominación. En ese sentido, la autora Marina (2013) habla del liberalismo como fabricante, organizador, y regulador de la libertad/seguridad alrededor de la noción de peligro, y cita a Foucault cuando deduce que “la divisa del liberalismo es vivir peligrosamente”. Crisafulli por su parte abona que:

“En nuestro país, la construcción semántica actual del término seguridad deriva de aquella doctrina de seguridad nacional de las dictaduras militares en los años sesenta y setenta, que se instauró para luchar con el subversivo como enemigo interno, para luego en la democracia formal orientarse contra los peligrosos, los violentos, en pos del mantenimiento del orden social en marcos de crisis sociales y económicas” (Crisafulli, 2014, pp. XX).

Según este autor, es hacia los “grupos peligrosos” que apuntaba el Código de Faltas en su declarada lucha contra la “inseguridad”. Desde nuestra perspectiva, más allá de las reformas, esto continúa dándose con el Código de Convivencia actual. La implementación del mismo es un ejemplo de la vinculación que señala la autora Marina (2013) entre la colonización de los discursos de la seguridad después de la diseminación mundial de las doctrinas de “Tolerancia cero”, y ciertas tecnologías de gobierno de las democracias avanzadas y organismos internacionales que se han expandido por todo el cuerpo social. Estos factores se potencian para fragmentar la sociedad, polarizando y enfrentando las “víctimas de la inseguridad” con “los peligrosos”, desde la construcción de un estado de inseguridad permanente y su consecuente gerenciamiento del riesgo (Marina, 2013). En Argentina esto se comenzó a dar a partir de la década de los ‘90, durante la gobernación neoliberal de Carlos Menem.

En este contexto, quienes son ciudadanos, quienes son “víctimas de la inseguridad”, pueden exigir que se garantice su derecho a la propiedad privada, aún de manera preventiva ante un supuesto “peligro”, mientras que como contraparte, del otro lado de la línea, las personas desciudadanizadas son víctimas de la apropiación violenta de sus cuerpos. Alcira Daroqui describe, a nuestro parecer, cómo se vinculan estos mecanismos desde la cadena de selectividades, al señalar que los discursos y prácticas del poder policial:

“circunscriben su accionar sobre aquellos que atentan contra la seguridad de unos pocos produciendo una selectividad previa a la que ejerce el poder judicial y que en este sentido favorece la direccionalidad de acciones represoras en forma unívoca hacia los sectores más desprotegidos de las “otras seguridades” garantes de la dignidad necesaria para constituir ciudadanía” (Daroqui, 2002, pp. 170).

Incluso cuando se dice combatir a la criminalidad organizada, según Zaffaroni (2007, en Marina) “se crea una ilusión de que las leyes contra el mercado ilegal son soluciones mágicas”, pero más bien “se convierten peligrosamente en los formadores de un estado de policía con una clara tendencia genocida de eliminación de los excluidos”. El objeto de protección del sistema penal pasa a ser “una clase especial de ciudadanos que por su naturaleza interesan al mercado” (Gonzales Placencia, 2005, en Marina, pp. 11). Por último, consideramos necesario destacar que estas estrategias no se limitan al ámbito de lo penal, sino que buscan impregnar cada espacio de la cotidianeidad, y se traducen también en políticas públicas ligadas a economía, salud y educación.

De esa manera, se procura la legitimación social de lo que se da en las prácticas desde las estructuras de poder: “los derechos humanos son violados en nombre de los derechos humanos, y las vidas civiles son destruidas bajo el pretexto de la defensa de vidas civiles” (De Sousa Santos, B., 2018, pp. XX).

John Berger (2017) coincide en que en la era de la globalización, donde el mundo está dominado por el capital financiero, los dogmas que definen la criminalidad y la lógica del encarcelamiento han cambiado. Así, si bien las penitenciarias existen y cada vez se construyen más, lo que constituye un área carcelaria y los propósitos de los muros de la prisión se han transformado (Berger, 2017, pp. 138). Menciona que tanto en las favelas, campos de refugiados, prisiones, etc., el propósito de los muros de la prisión (de concreto, electrónicos, de patrullaje o interrogación) no es mantener a los prisioneros

dentro para corregirlos, sino mantenerlos fuera y excluirlos, siendo casi todos los excluidos anónimos (Berger, pp. 140).

La prisión en la cadena de selectividades.

Refiriéndonos puntualmente a la unidad penitenciaria y a la organización de las cárceles propiamente dichas, podemos afirmar que tienen un rol preponderante en este entramado de poder, siendo el eslabón final de la cadena de selectividades en el ámbito penal. Las mismas están configuradas como “instituciones totales o cerradas” (Goffman, 1984) cuyo objetivo es el control de los sujetos, control que se materializa mediante la deconstrucción de los signos de identidad de las personas a través de un proceso impuesto de homogeneización, la masificación, la clasificación y el despojo de todos los derechos, incluso el de la educación.

Si bien el estatuto de las cárceles ha cambiado: “No se trata de la decadencia de una institución sino de la alteración estructural de su función... las cárceles actuales se han transformado en depósitos de pobres” (Lewkowicz, 2004), depósitos que contienen a los expulsados del mercado de consumo, inhabilitándolos para cualquier tipo de vida social.

Entonces, en el marco de esas estrategias, quienes son privados de su libertad y puestos en situación de encierro también son colocados del otro lado de la línea abismal. Si bien desde los textos legales se manifiesta que la pena sólo configura privación de la libertad ambulatoria, eso sólo se cumple respecto de ciertos ciudadanos (Por ejemplo, ex policías o funcionarios públicos condenados), mientras que el resto de las personas son despojadas de prácticamente todas las libertades que hacen a su dignidad, y por tanto, a su condición humana.

En la sociedad capitalista occidental, la cárcel resulta una institución aparentemente irremplazable para el funcionamiento orgánico del sistema. Es el último eslabón que alimenta el circuito productivo, y es el último justamente porque desde el ingreso a la misma, es poco probable que se vuelva a la esfera social y laboral, sino que más bien se permanece latente en la tangente de los pueblos, sabiéndose que el lugar existe pero sin que nadie pueda detallar qué sucede puertas adentro.

Dentro de la última etapa histórica de la pena de privación de la libertad, esta se configura como la sanción más gravosa pero a la vez con una declarada función de “reinserción” o ‘resocialización’, que en la práctica se ejerce desde un sistema autoritario, militarizado, normalizador y moralizante. Es el mismo sistema capitalista, colonialista y patriarcal el que establece parámetros de normalidad, genera las condiciones para que las personas no puedan cumplirlos, los culpabiliza, y luego se autoproclama como salvador o redentor, cuando en realidad los condena. Así funciona desde nuestra perspectiva la cadena de selectividades que postula Daroqui (2002).

Ante esto se evidencia cómo han ido ganando fuerza y espacio aquellos que propugnan la importancia de establecer, sostener y profundizar un sistema de educación formal intramuros que, desde nuestra perspectiva, no debe reproducir esas prácticas ni caer en la trampa de las teorías “re”.

En el sistema penitenciario, todas las prácticas, incluso las más íntimas, son controladas y expuestas, y se pretende en cierta medida asociar la disciplina a una tarea “educativa”.

Pero a pesar de los esfuerzos sistemáticos por anular al sujeto privado de libertad, por encarrilarlo al cauce de lo aprobado como “normal”, y más allá de la necesidad de aprobación de sus conductas por parte de la institución, éste conserva su libertad de pensamiento.

A nivel internacional se han originado distintos dispositivos legales que establecen un mínimo de garantías a la hora de que una persona deba cumplir su condena de prisión, a los fines que la misma no sea degradante ni humillante. En este marco es interesante observar las previsiones de las Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos (ONU) y su correlación con los derechos y garantías contenidas en la Constitución Nacional y la Ley Nacional N° 24.660 (Ejecución de Pena Privativa de la Libertad), en relación a los objetivos de la legislación vigente y las herramientas con las que se encuentra dotado el Servicio Penitenciario y las instituciones que con él articulan, para que el ciudadano que cumple una pena pueda “reinsertarse” en la sociedad.

Sin dudas ha tenido mucha incidencia el proceso mediante el cual diversos mecanismos legales supra nacionales han sido incorporados al bloque constitucional del Estado. Este proceso ha encontrado eco en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que en su título II denominado “El sistema educativo nacional” prevé el Capítulo XII que refiere puntualmente a la “Educación en contextos de privación de libertad”. Esto ha significado un importante avance en materia legal, incluyendo la ley en su texto diversos puntos que le otorgan un rol protagónico a la idea de la distribución igualitaria de la educación, en pos de incluir a vastos sectores que no habían sido tenidos en cuenta con anterioridad.

Como se observa, hay un nexo entre el régimen disciplinario al que están sometidas las personas en situación de encierro y su educación. Son claves entonces las articulaciones entre las luchas de resistencia y entre las subjetividades colectivas que las llevan a cabo. En ese sentido, la praxis de la educación en contextos de encierro ya configura hoy una realidad embrionaria contrahegemónica.

La educación en contextos carcelarios.

Puntualmente en la Universidad Nacional de Río Cuarto desarrollamos el proyecto “Facultad de Ciencias Humanas en Contextos Carcelarios” aprobado por el Consejo Directivo de la facultad y subsidiado por la Secretaría de Políticas Universitarias a partir de la presentación de diversos proyectos en la convocatoria a Proyectos de Extensión Universitaria “Universidad, Cultura y Sociedad” (2016) y de Compromiso Social Universitario (2017).

De los fundamentos de la iniciativa se puede resaltar que “Con este proyecto se busca posibilitar procesos educativos universitarios ajustados a las condiciones del contexto carcelario tendientes a garantizar el derecho a la educación y la construcción de ciudadanía de las personas en situación de cárcel a la vez que propiciar procesos de inclusión educativa al interior de la Facultad de Ciencias Humanas a través de acciones que promuevan el compromiso social universitario en relación a la población carcelaria”.

Esta propuesta configura un ejemplo de alianza entre sujetos protagonistas de luchas en el estado metropolitano y en el estado colonial. Tanto en el ámbito universitario como

en el carcelario, en este caso en la Unidad Penitenciaria N° 6, las luchas convergen en la denuncia de la línea abismal, y en la exigencia del reconocimiento como ciudadanos y la inclusión de quienes se encuentran en contextos carcelarios.

Desde esta experiencia, podemos formular críticas a la Ley Nacional de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N 24660, modificada por Ley Nacional N 26.695, más allá de significar un avance formal en cuanto a la estimulación de la persona detenida para que estudie.

El estímulo educativo tiene como principal inconveniente continuar con la lógica del premio y del castigo como parte del tratamiento del recluso. En este proceso de enseñanza - aprendizaje que se abre en el contexto de encierro, existe un riesgo de que el estudiante no vea al profesor como quien puede brindarle nuevas herramientas académicas o de corte profesional sino como la persona de quien depende cuánto tiempo permanecerá en situación de cárcel.

Además, en lo operativo no es sencilla la determinación de la naturaleza y extensión de los cursos que pueden ser objeto de dicho beneficio. Tampoco lo es la aplicación de las diferentes rebajas que se prevén en el art. 140, cuestión que ha sido abordada por distintos pronunciamientos jurisprudenciales que han zanjado la cuestión[1].

Por otro costado, la normativa vigente no ha tenido en cuenta una importante problemática: los tiempos y espacios inadecuados de los que las personas en contextos de encierro disponen. De esta manera, los horarios de estudio suelen coincidir con los tiempos estipulados para la realización de distintas labores.

A su vez, la falta de flexibilidad en el uso de espacios comunes destinados a la lectura, también se erige como obstáculo en el tránsito para que los beneficios declamados por la ley se vuelvan realidad. Coincidimos en este punto con el Procurador Penitenciario de la Nación, Francisco M. Mugnolo (2012), quien señaló que un sistema de becas para aquellos que estudiaren complementaría de gran manera el estímulo educativo de la ley 26.695.

Desde las experiencias concretas, las tensiones que se suscitan dentro de los muros de la unidad penitenciaria entre quienes participan de los proyectos de extensión y/o voluntariado y el personal de seguridad se materializan en fallas en la comunicación. Esos “cortocircuitos” provocan la falta de disposición de aulas con espacio y tiempos

[1] La controversia fue tratada por diferentes salas de Casación Penal. La sala II de la Cámara Nacional de Casación Penal (CNCP) afirmó que “Por ello es que considero que las previsiones del art. 140 de la ley 24.660, deben contemplar a todos los institutos que forman parte del sistema progresivo de la ejecución de la pena pues, en definitiva, la reducción de los plazos allí establecidos no hace otra cosa que modificar cualitativamente el cumplimiento de la pena”, CNCP, sala II, “Albarracín, Ezequiel s/rec.de Casación”, registro 20.479, y “Carabajal, Claudio Ezequiel s/ rec.de Casación”, registro 20. 480, ambas del 26/09/2012. La sala IV en el fallo Guzzetti, “Claudio Aníbal o Navarro, Juan Manuel Emiliano s/recurso de casación” del 14/08/12, causa n° 15.049, se pronunció en tal sentido.

suficientes, demoras en el ingreso a la cárcel, requisas tediosas y superposición en los espacios destinados al estudio que obligan a convivir a detenidos que estudian distintas carreras.

Pero los obstáculos no se producen sólo dentro del penal, sino que también es difícil trascender los muros simbólicos que existen dentro de la propia Universidad. Docentes que se niegan a otorgar consultas dentro de la cárcel, que no ponen a disposición

material de estudio ni trabajos prácticos, dilación a la hora de tomar exámenes, excusas para no trasladarse a la cárcel, “errores” en la confección de las actas para la toma de finales son algunas de las experiencias que se pueden compartir y que demuestran que existe en un amplio sector de la sociedad esa idea acerca de que quienes se encuentran privados de su libertad no merecen gozar de ningún derecho, mucho menos del acceso a la educación. De ahí que, de manera particular, uno de los desafíos en estos procesos es generar conciencia y a partir de ahí cambios positivos en los diferentes actores en torno al proceso de acceso a la educación por parte de los detenidos. No es una meta menor, sino un paso necesario.

De esta forma, si bien se observa un avance formal en materia legislativa, desde la recuperación de la democracia a esta parte, se puede afirmar con poco margen de error que la deuda más inmediata de este periodo continúa siendo generar espacios genuinos y concretos para el desarrollo de un sistema organizado de educación en contexto de encierro.

Consideramos entonces con Boaventura de Sousa Santos (2018) que lo necesario no es pensar sólo reformas o alternativas desde la misma perspectiva epistemológica y jurídica (más allá de los avances que pudieran significar). Parece fundamental entonces “emprender el destejido, el desmontado de las condiciones, el desmontar el edificio, el acercar las decisiones” (Andares, A., et al., 2017, pp. 161). Esta lucha es mucho más compleja que la sola búsqueda del cumplimiento de derechos formalmente reconocidos. Se torna menester un pensamiento alternativo a través del cual se aborden estas problemáticas que alcanzan el ámbito de lo ontológico, y que son parte del entramado de poder que reproduce las desigualdades.

Propuestas para y desde una construcción colectiva.

Replanteándonos el rol de la educación en ese marco y desde la metarreflexión de nuestras experiencias, es que creemos imprescindible “comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo” (Freire, 2005) que debe contrariar los efectos de las prácticas deshumanizantes. Es necesario entonces que reflexionemos colectivamente acerca de nuestras realidades, en este caso, como actores integrantes de las prácticas de educación en contextos de encierro pero también como integrantes de la sociedad. Para que esa reflexión realmente sea colectiva, debemos partir desde el respeto y el diálogo, considerando a quien está a mi lado como un otro legítimo, y entendiendo que la forma en que se dan los intercambios son fundamentales (Sin caer, por ejemplo, en la lógica del interrogatorio del policía, los carceleros, los psiquiatras, etc.). A su vez, debe estar atravesada por la conciencia y comprensión de lo que se está haciendo para que realmente configure resistencia.

Para esa reflexión, podemos partir de las relaciones que priman en el espacio carcelario y en el universitario, indagar las historias colectivas e individuales, reconocer entramados de saberes locales. Trazar mapas que vinculen esas historias, saberes y espacios. Desde allí, pensar cómo se identifican puntos de referencia, problemas comunes, cómo se construye sentido y se genera una construcción del nosotros (Andares, A., et al, 2017).

Para disminuir los obstáculos, y que se aporte a este proceso desde las herramientas estatales que existen en la actualidad, es necesario luchar por un Poder Judicial con

mayor compromiso social, que lejos del paradigma punitivista exija y/o motorice los cambios tendientes a garantizar el derecho a la educación de los detenidos. Por su parte, el Servicio Penitenciario debe acompañar y efectivizar las acciones del Estado y el Poder Judicial, garantizando las cuestiones edilicias y de seguridad para que las instancias educativas funcionen normalmente (Scarfo, 2003).

A su vez, serán claves el análisis y la evaluación de las estrategias didácticas desplegadas en la práctica educativa. Es importante que ellas generen “una oferta interesante y productiva para personas que en realidad no han tenido oportunidades educativas significativas a lo largo de su vida, situación que el encierro no ha hecho más que empeorar” (Timmerman F., 2015, pp. 302) principalmente, a nuestro criterio, a través de la instrumentalización de la educación como parte del “tratamiento” del sistema penal. A su vez, esas estrategias tendrán que ser posibilitadoras y promotoras de la creación, consecución y ejercicio de los derechos, poniendo énfasis en la construcción de relaciones pedagógicas basadas en la convicción de que el sujeto de la acción educativa es un sujeto de derecho y un ciudadano pleno. (Scarfo, F.; Inda M.A. y Dapello M.V., 2015).

Concretamente, en los ámbitos educativos pueden abordarse políticas de derechos humanos desde una perspectiva no hegemónica, y en el marco de una lucha más integral. La complejidad de los derechos humanos consiste en que pueden concebirse o bien como una globalización desde arriba, o bien como una desde abajo. La tesis de Boaventura de Sousa Santos (2010) es que mientras sean concebidos como derechos humanos universales tenderán a funcionar como localismos globalizados, una forma de globalización desde arriba.

Ante la concepción liberal de derechos humanos, las víctimas y los victimarios son iguales, por lo que el autor plantea la necesidad de reivindicar y reconstruir derechos humanos interculturales posimperiales. Dos de ellos son claves para la consideración del sujeto de derecho de manera conjunta con el ejercicio de la ciudadanía, y para repensar el derecho a la educación y su cumplimiento efectivo.

Por un lado, mencionamos con el autor que las tensiones entre la regulación social y la emancipación social, y entre la inclusión y la apropiación/violencia de las que venimos hablando, también son luchas epistemológicas. Por lo tanto, el derecho al conocimiento, entendido como la posibilidad de acceder a conocimientos y saberes alternativos, y la consecuente revalorización de los mismos, se torna necesario ante la imposición total del “orden” por parte de los gobiernos de Estado y de agencias internacionales. Esto posibilita el pasaje del colonialismo a la solidaridad. Por otro lado, entendemos al derecho a la organización y participación en la construcción de derechos humanos como fundamental. Sin él no se pueden alcanzar siquiera mínimamente ninguno de los otros derechos. Su supresión se encuentra en el centro de la concepción moderna según la cual los derechos no tienen que crearse: ya están presentes como derechos naturales, como “dados”. (De Sousa Santos, B., 2010).

En virtud de lo desarrollado, estamos convencidos de que el fin no justifica los medios, sino que los medios justifican el fin. Cuando los medios que usamos son liberadores, el fin se alcanza ejerciendo dichos medios aquí y ahora (Andares et al., 2017, pp. 165). Proponemos así desnaturalizar y problematizar conocimientos y prácticas deshumanizantes, a través de la construcción colectiva de sentido, para luchar contra un sistema deshumanizante.

Como dicen Cabrera y Brusilovsky, la acción pedagógica no es neutral, sino que “[...] vehiculiza significados sobre la realidad, como espacio de construcción de saberes que pueden colaborar con la transformación o reproducción del orden existente” (Cabrera y Brusilovsky, en Ministerio de Educación, 2010, p. 43).

Referencias bibliográficas:

- “Amicuscuriae” presentado por el Dr. Francisco Mugnolo, Procurador Penitenciario de la Nación en la Sala IV de la Cámara Federal de Casación Penal, in re “Prieto María Silvina”, resuelto el 21 de agosto de 2012.
- Andares, A., et al. (2017). El libro de los saberes.
- Crisafulli, Lucas. (2014). El camello y la zona opaca de la violencia: hacia las sociedades de control. Jóvenes y Seguridad, pp. 35- 58. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Daroqui, Alcira Victoria. (2002) La cárcel del presente, su ‘sentido’ como práctica de secuestro institucional. Violencias, secuestros y justicias en la Argentina, pp. 169-191. Recuperado el 16 de mayo de 2018 de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina33679.pdf>
- De Sousa Santos, Boaventura. (2010). Descolonizar el saber. Montevideo: Universidad de la República.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2018). Una introducción a las Epistemologías del Sur. Pp. 283 – 322. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Freire, Paulo. (2005): Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Goffman, Erwin (1984). Internados. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lewkowicz, Ignacio (2004) Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires. Paidoz.
- MamaníGareca, V. (2005). La cárcel - Instrumento de un sistema falaz. Argentina: Ed. Lumen. Pp. 24- 25.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). Sujetos educativos en contextos institucionales complejos. Capítulos 1, 2 y 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Scarfó, F.; Inda M.A. y Dapello M.V. (2015). Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos. Revista Pensamiento Penal. Recuperado el 15 de mayo de 2018 de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina37395.pdf>
- Scarfó, Francisco José (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). Edición N° 36.
