

Tesina

EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO

-Programas de educación de adultos en las Cárceles de Mendoza desde el
año 2007 hasta la actualidad-

Aymará Miner

N° de Registro 14.364

Carrera: Sociología

Director: Javier Ozollo

Co-Director/a: Alberto Molina y

Gladys García



ÍNDICE	pág. 2
Introducción	pág. 3
Capítulo I: El sistema educativo	pág. 8
1.1. El sistema educativo desde los diferentes paradigmas sociológicos.....	pág. 10
1.2. La Educación como Aparato ideológico de Estado (AIE).....	pág. 22
Capítulo II: El sistema penitenciario	pág. 39
2.1. La Cárcel como parte del Aparato represivo de Estado (ARE).....	pág. 40
2.2. La educación en la cárcel desde la perspectiva de los involucrados.	pág. 66
Capítulo III: Educación en Contexto de Encierro (ECE)	pág. 81
3.1. La educación en contexto de encierro como espacio de reflexión, interacción y formación de sujetos críticos.	pág. 82
3.1.1. La subjetividad del estudiante.....	pág. 83
3.1.2. El marco institucional y legal de la ECE.....	pág. 88
3.1.3. Perspectiva de género.....	pág. 91
3.1.4. La práctica educativa.....	pág. 93
3.2. La educación Universitaria en Contexto de Encierro. La experiencia de la Carrera Sociología en la Provincia de Mendoza.	pág. 97
3.2.1. La importancia de “La Historia”.....	pág. 109
3.2.2. Oportunidades y Amenazas.....	pág. 110
Capítulo IV: Apartado especial: Educación no formal en contexto de encierro	pág. 115
4.1. La educación no formal como concepto.....	pág. 116
4.2. La importancia de la educación no formal en contexto de encierro.....	pág. 120
CONCLUSIONES	pág. 125
GLOSARIO DE CONCEPTOS	pág. 137
BIBLIOGRAFÍA	pág. 138

Introducción

Las diferentes problemáticas que acaecen a nuestro país, como la pobreza estructural y la nueva, el desempleo, los avances tecnológicos, la crisis y la coyuntura, son condicionantes en el elevado índice de violencia y delincuencia que van afectando de forma integral el desarrollo del sistema educativo.

La *educación en contexto de encierro* (ECE), permite exponer los hechos carcelarios y previos como fruto de una relación económica y social, producto de un régimen de acumulación colapsado, que postula un ciclo educativo gradual y en parte obligatorio, a la vez que excluye a quienes lo integran.

Desde la génesis del capitalismo, *pobreza y delito* formaron parte de la misma ecuación, tal como los campesinos se vieron impulsados al trabajo en la fábrica o a la vagabundez, castigados por la transformación del modelo que los convirtió en “delincuentes” desde los inicios de la primera Revolución Industrial.

Ante la perturbación de las desigualdades que se manifiestan en todos los aspectos de la vida social, se hace pertinente cuestionar a la *Justicia* y al *Derecho*, como una estructura de poder que defiende los derechos ciudadanos, pero que a la vez se impone a los sectores vulnerables como instrumento de dominación, donde el régimen legal es tan solo el orden y la regulación de esta forma de control social, garantizado a través de:

- *Medios represivos* para el control compulsivo y violento de la mayoría de la población, como lo son los cuerpos de seguridad, las fuerzas armadas, el aparato judicial y las cárceles.
- *Medios simbólicos, reconocidos en el resto de las instituciones de administración y gestión del Estado*, escuelas y universidades, partidos, iglesias, que actúan como dispositivos necesarios para reforzar ese control social.

Dentro de este análisis crítico de una situación que reproduce las condiciones actuales de dominación, induciendo a los sectores opuestos a la sumisión, adaptación o resignación, se tratará de distinguir una *beta* que impulse a la reflexión actualizada de las condiciones de dominación, y a una visión esperanzada y movilizadora que permita activar a los sectores potenciales de transformación, en un esfuerzo mancomunado a partir del conocimiento y la acción.

Es por eso que se plantea la necesidad de intercambiar diferentes teorías, que mediante la adaptación de sus elementos a la problemática, hagan posible abordarla en su complejidad, desde un enfoque ecléctico, expuesto a esclarecer la temática, como así también a generar nuevos interrogantes.

La *educación* en prisiones se concibe como parte del proceso de democratización que viven los países de la región, ya que es donde se concentran gran parte de las dificultades de nuestras sociedades en materia de educación (fracaso escolar, analfabetismo, exclusión social, marginalidad, gestión deficitaria de la diversidad y la migración). Por consiguiente,

la falta de medidas preventivas contra la inseguridad y la violencia, pueden traducirse, a nivel de superestructura, como falta de medidas educativas, entre otras.

Bajo el principio reinante de que el Estado es el garante y regulador del derecho a la educación, y que la *no educación* es sinónimo de exclusión social, está claro que la misma debe estar regulada por las instituciones públicas, aun cuando participen de ella asociaciones de la sociedad civil.

La educación cumple una función vivificadora de las necesidades y las luchas, como potencializadora y canalizadora de atributos personales, como medios incorporados de supervivencia, comunicación e influencia, para interferir en el mundo en términos estandarizados. Pero el carácter meritocrático que pretende catalogar a los individuos a través de sus títulos, es cuestionado imperiosamente en este estudio.

La mejora de las prácticas educativas en el sistema punitivo, podría ser un planteamiento contradictorio, ya que suaviza la práctica represiva, y con ello podría naturalizar la institución carcelaria, en aras de su perpetuación. Sin embargo, no es objeto de este estudio la funcionalidad o disfuncionalidad de la institución punitiva, sino que el fin es aprender sobre una de sus prácticas, concretamente la educativa, real en este siglo, con una evolución acelerada, y con miras a una aplicación que no deje librados al azar sus formas de aplicación y efectos sobre los principales afectados que son los sujetos de libertad.

Es indudable el avance legal que se ha experimentado en el continente en materia de educación en contexto de encierro, pero también existe una distancia ardua entre las leyes que describen su práctica y la realidad de las cárceles. La bibliografía trabajada, también se hace evidente entre los autores, esa conjunción permanente entre *lo que es* y *lo que debería ser*.

La provincia de Mendoza se jacta de una actualización en la materia, que la ubica entre las punteras del país en cuanto a políticas educativas en prisiones y, especialmente, se destaca en el acelerado avance y oferta educativa de carreras de educación superior universitaria, revelando la importancia del estudio en la provincia, que fue in crescendo desde los últimos 4 años.

Los Aparatos de Estado que se utilizan para el análisis, desde el punto de vista althusseriano, pueden analizarse en forma complementaria como formas de adhesión, consciente o no, a las normas establecidas, mediante *Aparatos Ideológicos de Estado* (AIE), y los *Aparatos Represivos de Estado* (ARE), como la institución carcelaria. Se pretende a través de este estudio ilustrar la educación en contexto de encierro como la amalgama de los Aparatos represivo e ideológico por excelencia, la cárcel y la educación formal, ésta última revelando una autonomía relativa, al punto de poder construir un espacio de producción de conocimiento y de subjetividad, por parte de los sujetos de aprendizaje.

La problemática del sistema educativo en sí, es expuesta en el **primer capítulo** con la intención de mostrar sus propias contradicciones y la forma en que la transitan los estudiantes hasta llegar al sistema carcelario.

Sin embargo, el sistema educativo como espejo del sistema económico, excluyente y orientado a reproducir las relaciones de producción, demuestra una versión contraria cuando es aplicada en contexto de encierro, ya que contrasta la posición social inicial, con el nivel educativo alcanzado.

La intencionalidad de abordar la problemática mediante teorías que resultan las más de las veces opuestas, se debe a la imposibilidad de separarlas en la práctica investigativa, por lo que se involucran aspectos de los tres paradigmas de sociología de la educación- *positivista, crítico y emergente*- que permiten sentar en la realidad de la problemática en la provincia, una reflexión crítica sobre la misma, y nuevas habilidades con tendencia a la transformación.

En el **segundo capítulo**, se trata de exponer el sistema penitenciario como *aparato represivo de Estado*, contenedor de los sujetos que pretenden desviarse del paradigma sistémico en el que se los encasilla por ser parte de la sociedad en que vivimos. En este apartado, se puede notar que el incremento de la población penitenciaria, se debe en gran medida al rediseño de la condena tendiente a endurecer las penas, producto de políticas e ideología conservadora y neoliberales.

La educación en contexto de encierro en el **tercer capítulo** del estudio, fue tomada entonces como una instancia cuasi contradictoria dentro del sistema punitivo, que enfrenta dos lógicas contrapuestas y las combina forzosamente, permitiendo a los individuos cuestionar críticamente su posición en la estructura y sus capitales perdidos u obtenidos en contexto de encierro.

Finalmente en el **capítulo cuatro**, se labró un apartado especial sobre la importancia de la educación no formal en contexto de encierro, sus ventajas inclusivas como desarrollo de competencias laborales, interpretativas y comunicativas, para el desenvolvimiento intra y post penitenciario de los sujetos de aprendizaje.

A lo largo del bagaje por las diferentes teorías relevantes para la problemática, se incursionó en la posibilidad de superar dicotomías para analizar los programas educativos existentes (Centro de Educación Básica de Adultos (CEBA), Centros de Estudios de Nivel Superior (CENS), Universidad y talleres educativos y productivos de educación no formal), e identificar su grado de adecuación a las necesidades, intereses, motivaciones y efectos sobre la población adulta destinataria, a la vez que indagar las posibles demandas de educación con vistas al futuro.

La hipótesis sobre la cual se basa el estudio parte del conocimiento de que la institución penitenciaria aproxima prácticas que responden a lógicas diferentes, pues la razón penitenciaria está asentada en una política de castigo, vigilancia y represión o “seguridad”, mientras que la intervención de la institución educativa así como talleres productivos, y proyectos de finalización del ciclo de estudios primarios, secundarios, universitarios y educación no formal, especialmente la Universidad, dan cuenta de una resignificación de la misión original de la primera, permitiendo plantear que es posible que la propia institución carcelaria conciba un espacio educativo no represivo o al menos, menos represivo, dotado

de una autonomía relativa, respetando el derecho de educación a los sujetos privados de libertad, tal como enuncia el artículo 133 de la ley de ejecución penal 24660.

El **objetivo general** de este trabajo consiste en abordar la educación en contexto de encierro, desde los distintos paradigmas de sociología de la educación, a la luz de sus contradicciones y la evolución de sus objetivos, en el marco de los DDHH y del cumplimiento con la ley, en la cárcel de Mendoza desde el año 2007 hasta la actualidad.

Para obtener los resultados esperados, se plantean los siguientes **objetivos específicos**:

- Analizar la educación impartida en contexto de encierro desde los distintos paradigmas sociológicos: positivo, crítico y emergente.
- Establecer la interrelación entre Aparatos ideológicos de Estado (AIE)- educación- y Aparatos represivos de Estado (ARE)- cárcel- en los programas educativos en contextos de encierro.
- Analizar la perspectiva de los involucrados (facilitadores, educadores y educandos), pasando por los diferentes niveles educativos que se brindan en la provincia.
- Reconocer la importancia de la educación no formal como vivificadora de potencialidades no reconocidas en el aparato escolar y canalizadora de necesidades de los/as estudiantes.

La investigación se realizó en las unidades penales N° 1 Boulogne surMer, donde funcionan las aulas del Complejo Universitario Oscar Alberto Estrella de la UNCuyo, de la ciudad de Mendoza, espacio al que asisten todos los y las estudiantes de las distintas unidades penitenciarias de la provincia.

Los objetivos planteados para este proyecto de investigación, permiten un diseño metodológico pensado desde un enfoque cuantitativo y cualitativo. Desde el primero se aborda la construcción de perfiles sociodemográficos, laborales y académicos de la población de internos a través del análisis de datos que brinda el Sistema Nacional de Estadística sobre la Ejecución de la Pena y particularmente los datos oficiales de Mendoza ofrecidos por el ex director de la cárcel de San Rafael. El tratamiento de los datos se realiza con técnicas de estadística básica y se interpretan a partir de los valores absolutos y porcentuales, permitiendo la descripción de las unidades de análisis en forma individual y comparativa.

Los objetivos que involucran el diseño cualitativo, se abordarán a través de *entrevistas* abiertas y semi estructuradas a estudiantes, y personal involucrado en el servicio educativo, como también se hizo uso de una entrevista grupal o *focus group* realizado a través de la secretaría de Extensión Universitaria que convocó a supervisores, directivos, docentes de 1° y 2° Polimodal, Jefes de Educación del Servicio Penitenciario y bibliotecarios, con el objeto de profundizar la articulación institucional y pedagógica entre el nivel secundario y el nivel superior en contextos de privación de libertad.

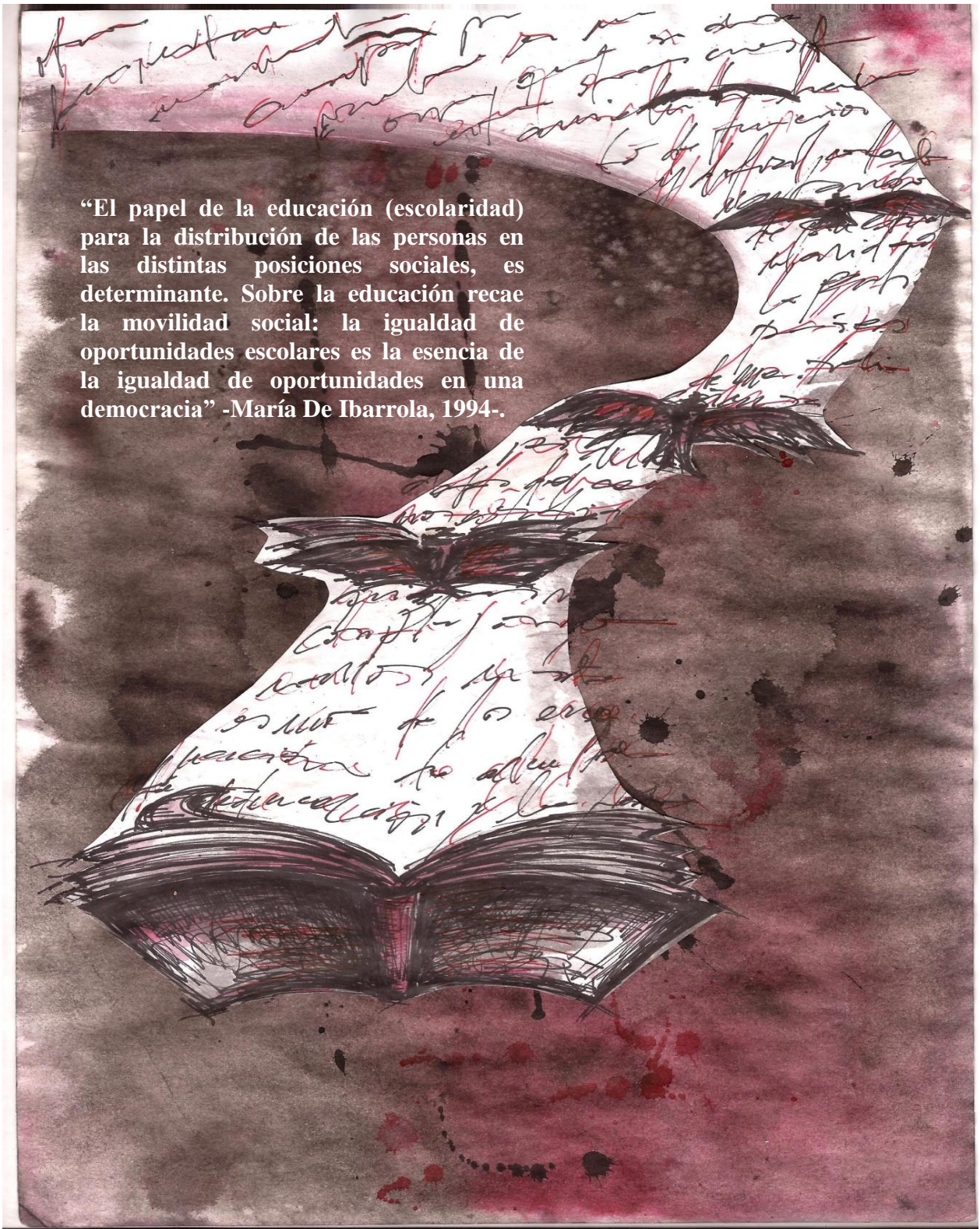
Finalmente, el hecho de haber participado como tutora en la tarea educativa, permitió ejercer en los largos tiempos de espera a los alumnos, interactuando con los estudiantes de manera no intrusiva, *Observación Participante e investigación acción* en los momentos de la tutoría misma.

Más específicamente, se pretende a grandes rasgos combinar aspectos claves del *interaccionismo simbólico*, recuperando la perspectiva de los involucrados y situaciones vividas en el espacio educativo dentro del contexto penitenciario, enmarcado en un panorama macro- sociológico que abarque las condiciones estructurales de esta problemática.

Si es posible discernir en este tópico educativo un carácter irreal o utópico, sería prudente mantener esta utopía en el tiempo, para que con acciones concretas, como algunas de las que hoy se llevan adelante en la provincia, sea posible la construcción de un sistema transformado y transformador de oportunidades, para los sujetos que están presos de su origen en la estructura, de su pasado, de sus decisiones y de su condición de privación de libertad.

CAPÍTULO I: El sistema educativo

“El papel de la educación (escolaridad) para la distribución de las personas en las distintas posiciones sociales, es determinante. Sobre la educación recae la movilidad social: la igualdad de oportunidades escolares es la esencia de la igualdad de oportunidades en una democracia” -María De Ibarrola, 1994-.



El **Sistema Educativo** no es una definición homogénea y sin contradicciones, sino que está determinada por las distintas épocas y países que la identifican, por lo que se hace preciso acotar este concepto a los fines de este estudio, considerando sus posibles variaciones de aplicabilidad según los distintos contextos en que se imparte, en este caso en contexto de encierro en Mendoza, desde el año 2007 hasta la actualidad.

En líneas generales, se entiende por *Sistema Educativo* “una macro organización especializada, destinada a la educación formal, con control del Estado, resultante de una construcción socio histórica, con una relativa autonomía. Implica la existencia de una red de instituciones diferenciadas según niveles, ciclos, tramos y modalidades; costeadas en su mayor parte por recursos públicos; a cargo de personal especializado y en la que se otorgan certificaciones y/o títulos de validez oficial. Se constituye en el aparato estatal más extendido, con conexiones diversas en la sociedad, imbricado con la misma y afectado por su complejidad, contradicciones y tensiones¹”.

La Nueva Ley de Educación Nacional (LEN) ha incluido disposiciones que complejizan el fenómeno educativo, y le dan un mayor protagonismo a la distribución igualitaria de educación, abarcando sectores de la población que no habían sido contemplados anteriormente, y ofreciendo creciente importancia a la educación en contextos de privación de libertad.

El sistema educativo puede definirse según su orientación de clase o su objetivo, como mecanismo de control social y de conservación del *status quo*, o como eje de transformación de las relaciones sociales existentes, generando espacios de libertad y de movilidad social; o bien es posible plantear la convivencia de ambas posturas, o efectos de la misma, cuando es desplegada en el contexto de la cárcel.

Se pueden distinguir, según la clasificación de María De Ibarrola en “*Las Dimensiones Sociales de la Educación*”, tres grandes corrientes dentro de la sociología de la educación:

La primera como sociología dominante, está vinculada orgánicamente con la cosmovisión de la burguesía, que se supera a sí misma por la necesidad de responder a las adaptaciones que le permitan conservar su poder y hegemonía sobre las clases dominadas.

En segundo lugar, se presenta una sociología crítica, preocupada por demostrar las falacias teóricas y metodológicas, y por denunciar la posición de clase de la sociología dominante.

Finalmente se hablará de una sociología emergente, ocupada de desarrollar alternativas pedagógicas para la comprensión y transformación del mundo social, desde la dialéctica y el compromiso con la población oprimida.

¹ NIEVA, Juan Carlos, CASTIGLIA Gabriela, CUELLO, Susana, “SISTEMA EDUCATIVO - Trayecto de la [Tesina- Educación en Contexto de Encierro] Página 9

Cualquier intento de clasificación merece una explicación compleja, y en este caso se remitirá a los tres casos paradigmáticos de forma complementaria, dada la imposibilidad de adecuar, según su cometido, la educación en contexto de encierro a sólo uno de ellos.

1.1 El sistema educativo desde los diferentes paradigmas sociológicos

“El papel que juega la desigualdad social en el acceso a la escolaridad, se encuentra en correlación entre el nivel socioeconómico y el tipo de instituciones, recursos, escuela, maestro, a las que tienen acceso los estudiantes” -María De Ibarrola, 1994-.

Los autores que se mencionarán en el transcurso de este capítulo, son evidencia y testimonio de las transformaciones en el sistema educativo y sus contradicciones, que a su vez están claramente influenciadas -determinadas en última instancia- por las varianzas en la estructura productiva mundial y local.

A partir de sus teorías, se encontrarán distancias, que podrían explicarse mediante pares dicotómicos respecto a la concepción del sistema educativo, y que este trabajo se propone indagar y resolver en la medida que sea posible:

- ❖ Sistema educativo como mero “reflejo” del sistema productivo (teóricos de la reproducción y de la correspondencia) / como campo de lucha (Gramsci y Freire).
- ❖ Sistema Educativo en Contexto de Encierro como construcción de hegemonía/ contra hegemonía.
- ❖ División de los sujetos involucrados con la Educación en Contexto de Encierro (ECE) en dos clases/ o la alianza de clases en cuanto a la distribución de capitales.
- ❖ Finalmente, la antigua discusión que Pierre Bourdieu tanto empeño tuvo en resolver, entre estructura/ acción, y logra mediar gracias al concepto de *habitus*.

En cuanto a las similitudes, Ibarrola considera que en todos los autores queda clara una indispensable conceptualización: la educación no se reduce a la búsqueda por desarrollar en el niño, como individuo, un ser humano *ideal*; para todos ellos se dan tensiones y confrontaciones entre *individuo/ ser social*, construido este último en cada grupo social, momento histórico, según diferentes ideales, valores, finalidades, etc.

Hacia fines del Siglo XX, comenzó a instalarse la concepción de una *sociedad fracturada*, o “dual”, provocada por la reestructuración global del capitalismo, la cristalización de una nueva división internacional del trabajo y el desarrollo de nuevas industrias de uso intensivo del conocimiento, basadas en revolucionarias tecnologías de la información y

generadoras de una estructura ocupacional dual, han producido la *modernización de la miseria*: el ascenso de un nuevo régimen de desigualdad y marginalidad urbanas.

De acuerdo a datos recogidos por la CEPAL, el 44,4% de la población latinoamericana, vive en condición de pobreza. De esa población, un 40% es indigente y vive con menos de un dólar diario, según los datos extraídos del BID, en el año 2006. La marginalidad produce violencia y los marginados, a la vez que son objetos de ella, la reproducen en un círculo vicioso, mientras la impunidad se convierte en un fenómeno central que refuerza esa espiral delictiva, constituyéndose en un factor criminógeno por excelencia.

“Las altas tasas de criminalidad registradas en la mayoría de los países de Latinoamérica, son la expresión de la violencia que se vive en distintos aspectos de la vida cotidiana. Una expresión tangible del clima de violencia, lo constituye el aumento galopante de los delitos cometidos”².

La *Sociedad fragmentada* es planteada como concepto complementario pero diferente de la *sociedad segmentada*, donde el primero hace referencia a fragmentos que no entran en categoría de grupos, con una mayor homogeneidad interna y mayores diferencias entre sí, y está dirigido más bien a relaciones simbólicas y no tanto a condiciones materiales como expresan los segmentos.

En la fragmentación, la *subjetividad* se presenta como individual, y los sujetos terminan por hacerse responsables de los déficits sistémicos. En el caso de Argentina, cuando las instituciones perdieron sustento debido al portento del menemismo, las personas se hicieron cargo de funciones institucionales y se produjo un fenómeno de desinstitucionalización.

Las características que portan los estudiantes de los diferentes niveles educativos en esta etapa histórica, tienen que ver con la forma de hacerse cargo de sus éxitos y fracasos escolares, siendo considerados individualmente responsables y culpables de los mismos.

La distinción de los estudiantes en cuanto a sus capacidades para el *mérito*, hace posible su posterior reparto en roles, en la división social del trabajo, en sentido parssoniano. Las posibilidades de movilidad social vertical en este respecto, se plasman en la educación y su acreditación por títulos. Bajo este concepto, la proveniencia de los alumnos no es relevante, ya que las posibilidades de acceder a la educación son “iguales para todos”.

Implícitamente, hay una clara conceptualización de la sociedad, (industrial) y cuya esencia es el aumento constante de la productividad y de la tasa de crecimiento con el fin de obtener mejores niveles de vida. Tal como Carlos Alberto Torres, y Guillermo González Rivera expresan, se concibe como una sociedad *racional* y *burocrática*. Racional porque el proceso productivo responde a una división social del trabajo de la que se desprende una jerarquización social, que a su vez está determinada por la distribución “natural” de habilidades entre los seres humanos. La característica burocrática está dada porque las

² RANQUEL, Hugo, “Mapa Regional Latinoamericano sobre Educación en Prisiones, notas para el análisis de la situación y la problemática regional”, Centre international d’études pédagogiques (CIEP), 2009, pág. 28.

tareas se desprenden del mérito, del rendimiento, de la productividad y la eficiencia, donde toda la población tiene las mismas oportunidades.

Este **paradigma positivista o dominante**, tiende a naturalizar las reglas a las que los individuos deben someterse y culpabiliza a los mismos de su incumplimiento, sometiendo a través de mecanismos simbólicos o intervenciones represivas, el castigo equivalente al daño, sin contemplar la presión social que incita a actuar de una u otra manera, es decir, sus diferencias de clase.

Como sostienen los autores recién nombrados, los estratos sociales se distinguen entre sí por la distribución desigual de bienes, servicios y prestigio, la cual es a su vez una recompensa justa pero desigual a la diferente responsabilidad social y a los distintos requerimientos de habilidades y preparación que exigen las distintas posiciones laborales.

El papel que juega la desigualdad social en el acceso a la escolaridad y en los distintos tipos de escolaridad que se alcancen, evidencian la correlación entre el nivel socioeconómico y las calificaciones. La resocialización de los presos, sin embargo, no puede consistir en la reparación de una cosa defectuosa, como lo pretendía el viejo positivismo, que hoy amenaza peligrosamente con renacer bajo el atuendo de investigaciones genéticas posmodernas.

Ahí donde la meritocracia no distingue diferencias de clase en la accesibilidad a los “títulos”, emerge otra corriente prácticamente contraria y denunciativa, donde la educación sí permite reconocer la diferencia de origen entre los estudiantes. Desde el **paradigma crítico** encabezado por Althusser, se definen tres corrientes, la Teoría de la Reproducción de Bourdieu y Passeron, tomada por Baudelot y Establet, la Teoría de la Correspondencia, representada por Bowles y Gintis y la Teoría de la Resistencia, que tiene como máximo exponente a A. Gramsci.

“No hay igualdad de oportunidades de acceso y sobretodo de permanencia dentro del sistema escolar, y esto se refleja en la correlación entre la posición de clase y la escolaridad total alcanzada (...). Son precisamente los contenidos de la cultura escolar, totalmente alejados de la realidad y que no permiten una transformación de la misma los que chocan con la cultura de clase (Baudelot y Establet, 1976) o el “capital lingüístico” (Bourdieu y Passeron, 1976) de los alumnos cuyo origen de clase no corresponde a la burguesía y clase media, provocando su fracaso escolar”³.

*La reproducción*⁴ plantea al aparato escolar como instrumento de legitimación de las jerarquías sociales a través de las titulaciones, que tienden a traducir en títulos el valor intrínseco de cada individuo. La explicación que Bourdieu y Passeron ofrecen para entender las desigualdades en el ámbito escolar, hay que encontrarla en la desigual

³ TORRES, Carlos Alberto y GONZÁLEZ RIVERA, Guillermo (coord.), “Sociología de la Educación, corrientes contemporáneas”, Buenos Aires, Miño y Dánila Editores, 1994, pág. 35.

⁴ BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean- Claude, “La Reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza”, México, ed. Laia S.A., 1979.

distribución del capital lingüístico rentable escolarmente, entre las diferentes clases sociales. Esto se traduce en los diferentes códigos lingüísticos que envían al lenguaje a relaciones diferentes.

Introducen para ello dos conceptos básicos: el de **arbitrariedad cultural**- , puesto que es la cultura de las clases dominantes impuesta a la sociedad como saber objetivo- y el de **violencia simbólica**- que puede tomar formas muy refinadas, pero que tiene siempre como efecto la desvalorización de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores. El término de arbitrariedad corresponde a un poder, que se presenta de manera legítima, aún cuando está desprovisto de referencias sociológicas. La violencia simbólica, rompe abruptamente con todas las representaciones espontáneas de la acción pedagógica no violenta.

El esfuerzo de Bourdieu está guiado por la firme intención de superar la oposición entre objetivismo y subjetivismo. Desde su punto de vista, “el positivismo cuyo principal exponente es Durkheim, al centrarse en las estructuras objetivas, ignora el proceso social mediante el cual los actores participan en la construcción de esas estructuras y sobre la base de las cuales ellos actúan. A su vez, el subjetivismo, con el interaccionismo simbólico, y la fenomenología a la cabeza, representa el mundo social basándose en los procesos de percepción, pensamiento y acción de los actores, ignorando las estructuras objetivas en las cuales esos procesos se producen. Los primeros ignoran la acción y al agente, los segundos ignoran las estructuras objetivas”⁵.

La ruptura entre el atomismo y la estructura, es resuelta por el autor a partir del concepto de *habitus*, que se construye en el proceso educativo como aquel sistema de disposiciones que actúa como una mediación entre las estructuras y la práctica, más específicamente, “se hace necesario estudiar las leyes que determinan la tendencia de las estructuras a reproducirse mediante la producción de agentes dotados de un sistema de predisposiciones capaz de engendrar prácticas adaptadas a las estructuras y contribuir de este modo a la reproducción de las mismas. La sociología de las instituciones educativas, especialmente de las instituciones de educación superior, es capaz de hacer una contribución fundamental a la ciencia de la dinámica estructural de las relaciones de clase, (...) aspecto ignorado por la sociología del poder. En todas las soluciones presentadas a través de la historia en relación al problema de transmisión del poder y de los privilegios, no existe una solución ocultada con tanto éxito, y por lo tanto mejor adaptada a aquellas sociedades que tienden a refutar las normas más patentes de la transmisión hereditaria del poder y de los privilegios, que la solución aportada por el sistema educacional al contribuir a la reproducción de la estructura de las relaciones de clase mediante el ocultamiento, por medio de una actitud aparentemente neutral”⁶.

⁵ BRÍGIDO, Ana María, “Sociología de la Educación, temas y perspectiva fundamentales”, Córdoba, Ed. Brujas, 2006, pág. 76.

⁶ DE IBARROLA NICOLÍN, María, “Las Dimensiones Sociales de la Educación”, México, Ediciones El Caballito, 1985, pág. 145.

Las teorías clásicas (especialmente Durkheim) tienden a disociar la función de reproducción cultural propia de todos los sistemas educativos, de su función de reproducción social. El supuesto de que la cultura está unificada más allá de los lugares que se ocupen en el sistema productivo, encuentra en Bourdieu un cuestionamiento que detecta gracias a una actitud vigilante, al denunciar estadísticamente la asistencia de unos u otros al teatro, al museo, etc., y anuncia que la transmisión de una generación a otra sólo es adoptada por aquellos que tienen los medios para apropiársela.

“...puesto que aquellos que obtienen el certificado escolar más alto tienden a ser los que provienen a su vez de las posiciones sociales más favorecidas se produce una reproducción de la estructura de clases pero en este caso legitimada ante los ojos de toda la sociedad a través de una pantalla de meritocracia (Carnoy, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, etc.)”⁷

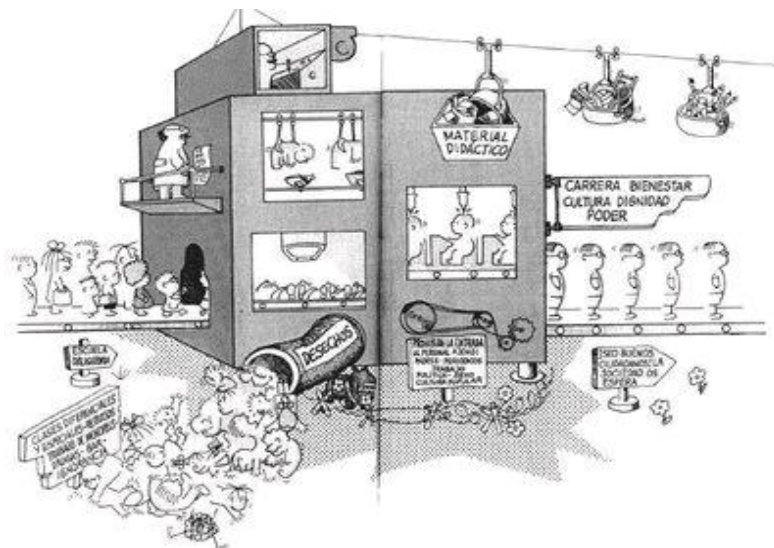
Los autores, hacen una aproximación desde la sociología de la educación que ubica al Sistema Educativo esta última como el medio por el cual se legitima y se impone una cultura, una violencia simbólica que podría entenderse como la ruptura de toda acción espontánea y la imposición de toda una unidad teórica.

Los teóricos de la correspondencia por su parte, trabajan justamente la correspondencia entre el sistema educativo y el productivo, donde el sistema educativo se comporta como un “reflejo” del segundo y actúa como transmisor de la cultura de la clase dominante, reproduciendo las condiciones de origen de los estudiantes. Las dificultades técnicas de aprendizaje entonces, distan- como pretende el paradigma positivista- de ser adjudicaciones individuales, sino que provienen de desigualdades sociales.

El material ideológico que segrega la educación, es capaz de inculcar separadamente una posición en la bipolaridad de la división social del trabajo. En otras palabras enseña a cada cual el puesto que ha de cubrir en el sistema productivo. Desde luego se trata de la misma ideología, donde la pedagogía aporta su mejor esfuerzo en conformar sujetos sumisos y formar intérpretes activos de la ideología burguesa. “Se trata de reproducir la dominación de la burguesía sobre el proletariado”⁸

⁷ TORRES, Carlos Alberto y GONZÁLEZ RIVERA, Guillermo (coord.), “Sociología de la Educación, corrientes contemporáneas”, Buenos Aires, Miño y Dánila Editores, 1994, pág. 36.

⁸BAUDELOT, C. y ESTABLET, R.:“La escuela capitalista en Francia”. Buenos Aires, Ed. Siglo Veintiuno Editores, 1975, pág. 144.



Fuente- Imagen: TONUCCI, Francesco, Con Ojos de Niño, Ed. Rei, Argentina, 1994.

Siguiendo a Bourdieu, el efecto cadena sugiere que desde el primer ciclo se abre la brecha entre éxito y fracaso escolar, consecuencia del rendimiento informativo de la comunicación pedagógica, que está siempre en función de la competencia lingüística de los receptores, definida por la lengua universitaria.

El carácter denunciativo de los autores hasta aquí nombrados como representantes de la sociología crítica de la educación, merece el respeto de una explicación confiable. Sin embargo, se encierra en una perspectiva explicativa de la que no pueden elaborar una mejora o alternativa. Es una descripción del acontecimiento del fracaso escolar en términos de valor del capital lingüístico, pero no propone ni deja espacio para una dimensión transformadora. En otras palabras, restringe la lucha de clases como posibilidad objetiva, ya que son tanto las clases dominantes como las sometidas quienes adhieren a tal reproducción.

Siguiendo la línea teórica de María de Ibarrola, el énfasis de la sociología crítica en la concepción de educación como aparato ideológico de Estado, corre el grave peligro de llegar a defender una reproducción mecanicista de la estructura de clases a través del dominio de la burguesía sobre el proceso educativo.

“Si bien la sociología crítica es fundamental para un diagnóstico correcto del cual es la relación que se establece entre el sistema escolar y la clase dominante de una sociedad, y cuáles son los elementos principales y los mecanismos a través de los que se da esta relación en los países dependientes, tiene una gran pobreza en cuanto a la propuesta de alternativas educativas”⁹.

⁹ TORRES, Carlos Alberto y GONZÁLEZ RIVERA, Guillermo (coord.), “Sociología de la Educación, corrientes contemporáneas”, Buenos Aires, Miño y Dárla Editores, 1994, pág. 36.

Por eso es importante tomar la obra de Gramsci a fin de vislumbrar la relación que puede trazarse entre la práctica pedagógica y la transformación de las condiciones de vida de los estudiantes.

La identificación que hace Antonio Gramsci entre la hegemonía y las prácticas educativas, permite una reconsideración de la superestructura, cobrando esta un papel protagónico en la lucha de clases, al arrastrar el marxismo ortodoxo hacia una dimensión histórico- política en potencia. Dentro del materialismo histórico y en torno a la noción de superestructura, desarrolla las concepciones de Estado en sentido ampliado, sociedad civil, hegemonía (dirección y dominación), intelectuales, cultura, ideología y finalmente educación como práctica política, asociada al cambio.

Los aspectos que aparecerán en el pensamiento gramsciano ligados a la importancia de lo pedagógico, aparecerán asociados desde la perspectiva de Ibarrola, a:

- La hegemonía como relación educativa, y
- Los intelectuales (orgánicos) como organizadores de la hegemonía.

En cuanto a la primera, se puede interpretar a Gramsci entendiendo que no hay dominación sin una dirección ético- cultural que la cohesione y le dé sentido, como tampoco existe posibilidad de subvertir esa dominación sin la constitución de una voluntad colectiva que sea capaz de llevar en sí las potencias de una nueva civilización. El “bloque histórico” no es estático sino tendencial y contradictorio, porque para constituirse debe movilizar también fuerzas opuestas a la dominación.

“La constitución de la hegemonía implica, por lo tanto, una relación pedagógica por parte de cada uno de los contendientes históricos: tanto quienes ejercen la dominación como quienes procuran subvertirla. (...) Enfrentándose tanto a la *escuela humanística* como a la escuela profesional, Gramsci apunta su propio ideal de escuela. Propugna así un sistema escolar a partir de “una escuela única inicial de cultura general, humanística, formativa, que conforme el desarrollo de la capacidad de trabajo (técnica e industrialmente) y el desarrollo de la capacidad de trabajo intelectual”¹⁰. Reconoce la necesidad de vínculos entre cultura y producción, superando la contradicción entre humanismo y técnica.

Freire devuelve al campo de lucha el ámbito educativo, como responsabilidad y capacidad de acción transformadora, sin negar los condicionamientos, pero sí su sometimiento pasivo. Expresado con sus propias palabras, “somos seres condicionados, pero no determinados.”¹¹ De esta forma inaugura la **corriente sociológica emergente**, conceptualizando la educación como un fenómeno propio de cualquier grupo social, dentro de los cuales es posible disponer de diversos procesos educativos situados en una historia y características

¹⁰ DE IBARROLA NICOLÍN, María, “Las Dimensiones Sociales de la Educación”, México, Ediciones El Caballito, 1985, pág. 42-43.

¹¹ FREIRE, PAULO: “Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa”, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2005, pág. 20.

concretas, pudiendo propagar su visión del mundo a los miembros de sus nuevas generaciones.

Para hacer posible para los estudiantes la comprensión de códigos inconmensurables, es necesaria la transformación de los textos. Freire va a devolver a los sujetos la capacidad de acción que los teóricos de la correspondencia vedaron, en pos de ser víctimas de una cultura, clase o sistema, que los determinase de una vez y para siempre. De esta manera empieza a obtener su conocimiento de la realidad a partir de las condiciones de vida del *oprimido*, pensando especialmente en aquellos que no tienen acceso a la educación formal.

La educación, según el pedagogo brasileño, “exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo”¹². El autor nos advierte sobre la necesidad de mantener una postura vigilante contra las prácticas deshumanizantes, a la vez que impulsa la materialización del carácter utópico de lo que llamaría *ética universal del ser humano*. La innovadora formación docente alrededor de una práctica educativa progresista en favor de la autonomía de los educandos, es lo que invita a reflexionar sobre sus escritos.

En el sistema penitenciario, todas las prácticas incluso las más íntimas, son reguladas 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”, éste conserva su libertad de pensamiento, que puede resultar trastornada por la necesidad de conducirla hacia las conductas no generen represalias, o que sean aprobadas por la institución.

El aporte de Freire en este respecto, podría estar orientado hacia devolver a los sujetos la libertad de aprender, a partir de la propia construcción de conocimientos, conservando, por parte de los educadores, el respeto por la diversidad y la autonomía de los educandos.

Freire resalta la actividad mutua de educación, resaltando la capacidad y la necesidad de “asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros”.¹³

El sentido de pertenencia por parte de los educandos, permite la construcción de un espacio conjunto, donde se respeten los espacios, las herramientas, los instructores y los derechos del otro. En el caso de la educación en contexto de encierro, tal pertenencia influye directamente en el respeto de espacios como las aulas y la biblioteca, los materiales como fotocopias y computadoras, los profesores y tutores y finalmente a los compañeros. Esta tarea de concientización, es resultado de una construcción colectiva de autonomía y respeto.

La división en dos redes que produce y reproduce el aparato educativo tal como lo pronuncian Baudelot y Establet en *La escuela Capitalista*, impulsa a los estudiantes a uno u

¹² FREIRE, PAULO: “Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa”, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2005, pág. 94.

¹³ FREIRE, PAULO: “Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa”, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2005, pág. 42.

otro lado de la división del trabajo manual e intelectual. Sin embargo, la población penitenciaria se caracteriza más bien por encerrar en sus entrañas integrantes de un grupo en el cual el aparato educativo pasó por la tangente en su momento de libertad, es decir, los excluidos. Y el sistema educativo apareció en sus posibilidades recién cuando ingresaron al penal. Por lo tanto, los internos no se pueden jactar de haber sido inculcados bajo una ideología burguesa, claro que tampoco proletaria, sino más bien por valores barriales o populares que responden a la supervivencia.

El maltrato infantil, el abuso, la violencia familiar, suelen ser producto de esa “desafiliación” a ninguna red social. El robo y el hurto son los tipos de delito más ilustrativos de las falencias materiales, pero no compensan solo las mismas, sino que saldan una deuda simbólica que se cobran de la sociedad de la que no se sienten pertenecientes.

Si la cohesión social de un país, pudiera ser medida a través de los indicadores de violencia social como la delincuencia y viceversa, se puede construir la idea de que la cohesión social debe aproximarse al planteamiento de la práctica pedagógica, -no ya una unidad (cultural-social) sobre la base de una común y general concepción del mundo- sino un espacio educativo impartidor de herramientas que permitan construir un ámbito de lucha “contrahegémica”.

¿Cómo entonces se imparte la tarea educativa dentro del sistema penitenciario? Para empezar, la educación en cárceles no llega a todos, sino a una minoría voluntariosa, pero, ¿es ideología burguesa lo que se pretende inculcar? ¿La reinserción social significa adaptación al orden productivo vigente? Para responder esto se acudirá nuevamente al profesor Paulo Freire, con la pretensión de no seguir sumando víctimas de este poder omnipresente, sino de familiarizar valores comunitarios que hagan frente a los verdaderos opresores.

Para comprender los efectos y formas de aplicación de la educación en contexto de encierro, es necesario hacerlo en los propios términos de los estudiantes, quienes lejos de ser fácilmente influenciables, libres de prejuicios y preconcepciones como una “tabula rasa”, tienen una trayectoria de vida muy marcada por sus condiciones materiales previas al encierro y la necesidad de supervivencia en las instalaciones del contexto, por lo que la mayor parte de las veces, forjan una personalidad difícil de influenciar y quebrantar.

Los planes y programas educativos fueron elaborados sin las clases menos favorecidas, quienes no fueron siquiera llamadas a pensar las mejores alternativas para saciar sus necesidades o los intereses que las movilizaban. Su lucha es paralela y podría llamarse de supervivencia.

Por lo que se pudo observar en el campo, son generalmente los educadores quienes terminan por adaptar sus discursos y sus ejemplos a la terminología de los estudiantes. A pesar de esto, hay una serie de términos que se hacen presentes en las

Foucault cuestiona el potencial de cambio de la acción educativa en las prisiones, pues duda tanto de la renovación de las prisiones como de la educación, ya que ambas solamente naturalizan el poder y la disciplina. Sin embargo, tales presuposiciones contradicen las

iniciativas y el espíritu de la educación en prisiones en América Latina, y pueden contradecirse con su propia teoría de la *microfísica del poder*, dado que a través de ella los estudiantes podrían recobrar un dejo de su protagonismo para enfrentarse al sistema a través de los estudios.

“En la realidad social, el verdadero y real poder del sistema penal no es el represivo, que pasa a través de la agencia judicial. El poder no es mera represión (no es algo negativo), sino que su ejercicio más importante es positivo, configurador, siendo la represión punitiva sólo un límite al ejercicio del poder”¹⁴.

“Es completamente ingenuo creer que el verdadero poder del sistema penal se ejerce cuando sus agencias detienen, procesan y condenan a un homicida, por ejemplo. Ese poder que sólo se ejerce muy eventualmente, en forma altamente selectiva y rodeada de amplia publicidad a través de los medios masivos de comunicación, es ínfimo comparado con el poder de control que sobre cualquier conducta pública o privada ejercen las agencias del sistema penal y con la internalización de esa vigilancia disciplinaria por gran parte de la población”¹⁵.

Foucault propone cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: “excluye, reprime, rechaza, censura, abstrae, disimula, oculta”. De hecho, el poder produce, produce realidad, ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se pueden obtener, corresponden a esta producción. “El poder social no es algo que se tiene, sino algo que se ejerce”¹⁶.

Por su parte, Gimeno Sacristán reflexiona sobre la distinción entre saber y aprendizaje. “el saber genera verdad y poder, es decir, control y disciplinamiento, en tanto que el aprendizaje requiere foros de negociación e intercambio si se pretende la participación activa de los alumnos/ as”¹⁷.

La pedagogía como proceso de normalización contrasta con la posición infranqueable de Freire, que considera la educación como un espacio de producción y no de reproducción, ya que no existe ningún conocimiento humano que no lleve huella de clase y la idea de dialéctica en la educación es entendida como construcción de conocimiento.

La historia del sistema educativo en nuestro país ha sido clasificada según diversas distinciones, fundada en un proyecto liberal destinado a la formación del “ciudadano”, e influenciada por inmigrantes, luchas internas e intelectuales de diferentes corrientes políticas.

“Los debates entre políticos y educadores giraron en torno del papel que se adjudicaba a la educación en la construcción de hegemonía. El bloque de poder porteño,

¹⁴ FOUCAULT, Michel, “Microfísica del poder”, Madrid, Ed. La Piqueta, 1981, pág. 182

¹⁵ ZAFFARONI, Eugenio Raúl, “En busca de las penas perdidas, deslegitimación y dogmática jurídico penal”, Buenos Aires, Ed. EDIAR Sociedad Anónima Editora Comercial, Industrial y Financiera, 1989, pág.28.

¹⁶ FOUCAULT, Michel, “Microfísica del poder”, Madrid, ed. La Piqueta, 1981, pág. 144.

¹⁷ DAROQUI, Alcira, “20 años de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárcel”. Buenos Aires, Ed. Yael, 2009. pág. 36.

libreempresista y agrario exportador, estaba interesado en usar la educación para imponer el orden”¹⁸.

Las corrientes del *normalismo* fueron afectadas tanto por positivistas biologicistas, como conservadores, reformistas, socialistas y anarquistas. Pero la corriente predominante en la docencia, consideraba la educación como una misión en la antinomia entre civilización y barbarie.

Siguiendo a Adriana Puiggrós, la concepción *normalizadora* fue influida por el *higienismo*, pero encontró resistencia en la concepción *democrático- radicalizada* claramente influenciada por el Krausismo- con aspiraciones de autogestión-, quienes comenzaban a centrar la atención en los niños antes que en el docente y vivificaban un carácter en cierta forma, “profético”. Consideraron su accionar como una “revolución pacífica”, aunque más bien eran reformistas que interpretaban la ley 1.420 recalcando sus aspectos más democráticos, como alternativa al modelo normalizador que triunfaba, para en 1918 provocar un clima de *Reforma*.

Por su parte, la socióloga Graciela Cousinet (1988), optó por una distinción histórica de 4 modelos educativos apoyados sobre los diferentes modelos productivos de cada época, hasta el año 1985, evitando una asociación mecanicista e intermediando el modelo de acumulación del proyecto educativo, con el proyecto político propio de cada etapa. En este respecto, la autora encuentra dificultad para encontrar proyectos políticos estables, debido a la incapacidad de las clases dominantes de construir bloques hegemónicos sólidos.

En su definición hace referencia a 4 modelos educativos nacionales:

- 1) ***Proyecto liberal fundante***, que consistía en la encarnizada función ideológica de transformar al habitante en ciudadano, basada en la contradicción de replicar un modelo de educación de un país industrializado y democrático como EEUU, en un país de corte agrícola y detentor de una democracia restringida.
- 2) ***Proyectos democráticos populares*** (peronista- radicalista), donde la expansión de las oportunidades educativas representan un derecho popular, y entran en escena las presiones populares por la igualdad de oportunidades, derecho al ingreso y al ascenso, laicismo, gratuidad y estatización. Sin embargo, a pesar de existir una presión constante por ingresar, permanecer y avanzar en el sistema educativo, no hay una crítica del sistema educativo en sí. La Reforma Universitaria es considerada por la autora como el único ejemplo de imbricación de los sectores populares en el modelo educativo.
- 3) ***Proyecto desarrollista – eficientista***, intenta explícitamente poner la educación al servicio de la producción, y la mide estadísticamente en términos de eficiencia.
- 4) ***Proyecto neoliberal***, está contextualizado para describir la apertura de la dictadura del '76, y cuestiona la centralidad del Estado.

¹⁸ PUIGGRÓS, Adriana, “Qué pasó en la Educación Argentina, Breve historia desde la conquista hasta el presente”, Buenos Aires, Ed. Galerna, 2002, pág. 92.

Dentro de las concepciones mencionadas, la educación tal como será trabajada en este estudio, encuentra anclaje en el proyecto democrático- popular, aunque cabría considerar la posibilidad de estudiar cuál sería el posible modelo educativo a implementar desde los teóricos de la dependencia, para completar el análisis desde la perspectiva tercermundista.

Este brebaje inter teórico y político institucional ha sido arrastrado desde la conformación de los Estados Nacionales hasta la actualidad, por lo que es posible divisar rasgos positivistas y reformistas, posiblemente también iniciativas revolucionarias, lo que hace posible que en la educación argentina y particularmente en contexto de encierro, se produzca una suerte de imbricación de diferentes aspectos normalizadores, higienistas y democrático reformistas.

Los autores mencionados representantes de las tres corrientes de sociología de la educación, tienen en consideración la incidencia del sistema productivo sobre la organización social del sistema educativo, aunque algunos tienden a hipervalorar las posibilidades de incidencia y transformación mediante el sistema educativo, el caso de los teóricos de la reproducción y de la correspondencia, mientras que otros le otorgan a la educación y a los responsables de la misma un protagonismo que hace posible la incidencia desde los sujetos a la estructura (claramente el caso de Gramsci con su teoría de la resistencia y de Freire), quienes diseñan modelos y herramientas educativas tendientes a formar estudiantes y profesionales que respondan a los intereses de la mayoría popular.

Por su parte, Foucault contribuye con estos autores desde una óptica que da lugar a la acción mediante el *micropoder* de los sujetos, a la vez que toma al sistema carcelario y al educativo como una recreación reproductora de un poder omnisciente que se encarna en la arquitectura de los espacios educativos, y que excede las posibilidades de percepción de los afectados.

Los filósofos de la Ilustración hubieran visto el fracaso de su cometido en la sociedad moderna, pues la educación no convirtió a la sociedad occidental en una sociedad más justa, ni más feliz, y existe incluso una sobrevaloración de los efectos de la educación como propulsora hacia una movilidad ascendente directa por parte de los mismos.

Por eso para analizar la importancia de la educación en contexto de encierro, no será necesario redundar sobre los efectos de la misma en los estudiantes, por sus contenidos manifiestos u “ocultos”, sino que se hará hincapié en considerar la educación como un derecho inalienable, facilitadora de herramientas para el desenvolvimiento en el campo cultural, económico, social y de lucha.

A modo de conclusión, éste capítulo resalta las características de los diferentes paradigmas teóricos- con alcance local para el estudio específico- que se imbrican en la educación en contextos de encierro.

El paradigma positivista resalta la faceta educativa que más se acerca a la lógica del sistema carcelario, y por la que se pretende mediante el recurso disciplinador “readaptar” a los infractores y encauzarlos a los albores contractuales de una sociedad democrática e igualitaria.

El paradigma crítico ubica a la educación en su “antítesis”, pues su objetivo es reproducir sujetos que respondan al sistema productivo encabezado por la clase dominante, sostenido mediante el consenso activo de los subordinados.

El paradigma emergente, pretende mediante la educación sembrar en la mayoría popular un vestigio de identidad y consciencia, con el principio de respeto por la diversidad y trabajando específicamente para la realidad heterogénea de los educandos.

Estos tres paradigmas sirven de soporte a la realidad y la voluntad de aplicación de los espacios educativos en contexto de encierro en las cárceles de Mendoza, con una tendencia diferente en los diferentes niveles- CEBA, CENS y Superior Universitario (en este último es posible identificar rasgos de los tres paradigmas simultáneamente).

El modelo económico → político → educativo en que se desarrollan estos programas de educación formal, se acerca al modelo planteado como “democrático popular”, que contempla las pujas de los sectores populares como iniciativa en la lucha por sus derechos, aunque de forma limitada, ya que identifica en la voluntad del Estado por aplicarlos, la fuerza que tiene mayor peso.

El tema del *poder* es un concepto que atraviesa este trabajo y este capítulo en dos aspectos: en el mencionado anteriormente como la aplicación de un programa concreto que se debe a la iniciativa de las partes en congenio, pero también será abordado desde una perspectiva más individual, como diferentes posibilidades propiciadas a los estudiantes, a partir de la educación.

1.2. La Educación como Aparato ideológico de Estado (AIE)

Es fundamental considerar la educación formal en contexto de encierro, pues es de la palabra de quienes han pasado por el sistema educativo, que se edifican posteriormente las leyes a las que los sujetos responden. – AM-

Como se dijo en el apartado anterior, desde el punto de vista de *la reproducción*, el *sistema educativo* enseña a los concurrentes, además de las herramientas técnicas y operativas como lengua y matemáticas, las estrategias para insertarse en la cultura desde roles complementarios y funcionales a un sistema general, es decir, elementos de cultura científica o literaria, normas morales, de conciencia cívica y profesional, utilizables directamente en los distintos puestos de la producción.

Las reglas, los usos, los *habitus* y las normas morales, de conciencia cívica y profesional, son repartidos según resulten convenientes para la inserción, de acuerdo al cargo que está

destinado a ocupar todo agente en la división del trabajo. Existe en este respecto una instrucción para los obreros, otra para los técnicos y otra para los cuadros superiores. De esta forma se asegura en el régimen capitalista esta reproducción de la calificación (diversificada) de la fuerza de trabajo.

La reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige la reproducción de su clasificación, sino también la sumisión de los trabajadores a las reglas del orden establecido, es decir la sumisión a la ideología dominante, relacionada con la capacidad de los agentes de explotación de la clase dominante, de inculcar su dominio. Por este camino, Althusser llega a reconocer la presencia eficaz de una nueva realidad: la ideología y los *Aparatos Ideológicos de Estado* (AIE).

Todos deben estar de un modo u otro penetrados por la ideología para asumir conscientemente su tarea. En este sentido, la metáfora del edificio que erige sobre la base económica una superestructura jurídica, político- ideológica, denota que el éxito de este segundo piso, depende de la eficacia del primero, aunque la superestructura, también presenta cierto grado de independencia, en dos aspectos:

- a. **Autonomía relativa de la superestructura sobre la base.**
- b. **Acción de retorno de la superestructura sobre la base.**

El Estado es concebido como *aparato represivo*. Máquina de represión que permite que las clases dominantes aseguren su dominación sobre la clase trabajadora para someterla al sistema de extorsión de la plusvalía, es decir, la explotación capitalista. La cárcel respondería a la última institución que ha de actuar en caso de que las instituciones anteriores por las que pasa el individuo no hayan logrado regular su acción. En otras palabras, la cárcel es el último aparato que actúa cuando el resto de las instituciones “fallaron”.

El adjetivo *represivo*, indica que este aparato funciona mediante violencia o por lo menos, implica represión física. Sin embargo, es preciso distinguir entre *poder del Estado*, objetivo de la lucha de clases, y *aparato del Estado* (policía, cárcel). El proletariado según esta teoría, debe conquistar el poder, para destruir el aparato burgués del Estado.

Los aparatos ideológicos del Estado, no se presentan al observador bajo la forma de instituciones precisas y especializadas de inculcación ideológica, y pueden ser: religiosos, escolares, familiares, jurídicos, políticos, sindicales, de información, culturales. Cada uno colabora a este único resultado del modo que le es propio:

- El *aparato político* somete a los individuos a la ideología política del estado.
- El *aparato de información* atiborra por la prensa, radio, televisión a todos los ciudadanos con dosis diarias de ideología.
- El *aparato cultural*, promueve las actividades que según la ideología dominante son funcionales.

- Por último, los *aparatos ideológicos jurídicos*, particularmente el *derecho*, pertenece al mismo tiempo al aparato represivo del Estado y al sistema de AIE.

Lo que distingue a los aparatos ideológicos del estado del aparato represivo del Estado es que los aparatos represivos funcionan con violencia y los ideológicos funcionan con ideologías. Así es como funcionan la cárcel, y la educación respectivamente, aunque cabe aclarar que no son *tipos puros*, sino que se alude al rol que principalmente son llamados a cumplir.

“La conceptualización de la educación es imprecisa y vinculada al concepto de aparatos ideológicos de Estado, se centra en la crítica a la concepción funcionalista del sistema educativo, a la representación ideológica de la escuela que “oculta su realidad y la realidad de sus contradicciones”(…) En la práctica pedagógica, existe subyacente una determinación de clase”¹⁹

La recuperación de la autonomía de la educación dentro del contexto penitenciario, es considerada en este caso como el rescate de esa autonomía ideológica dentro de un complejo represivo, donde se vuelve expresión de construcción subjetiva y de liberación. “los aparatos ideológicos de estado pueden no sólo ser la piedra de toque, sino también el lugar de la lucha de clases y, a menudo, de formas encarnizadas de la lucha de clases (…). La burguesía ha situado como aparato ideológico número 1, es decir dominante, al aparato escolar (educacional) que, de hecho, ha reemplazado al antiguo aparato ideológico dominante, a la iglesia.”²⁰

Si la educación funciona de modo predominantemente ideológico, la ideología que se imparte en contexto de encierro- especialmente universitaria-, dista de provenir de la clase dominante, sino que más bien logra desarrollar un espejo de necesidades “denunciativas” que nacen del interior de la cárcel, y se anticipan a ellas poniendo en evidencia todas las instituciones que fueron “transparentes” para con los “delincuentes, antes de ingresar al penal. De esta manera es posible visualizar las contradicciones y expresarlas en el debate, que combina la perspectiva de lucha de los educadores y los educandos.

“En algún momento, alrededor de los dieciséis años, una gran masa de niños cae “en la producción”: los trabajadores y los pequeños agricultores. Otra porción de la juventud escolarizada continúa estudiando; tarde o temprano va a dar a la provisión de cargos medianos: empleados, funcionarios, pequeño burgueses de todas clases. Un último sector llega a la cima, sea para caer en la semicesantía intelectual, sea para convertirse en agentes de explotación (capitalistas, empresarios), en agentes de represión (militares, policías, etc.), o en profesionales de la ideología (sacerdotes)”²¹.

¹⁹ TORRES, Carlos Alberto y GONZÁLEZ RIVERA, Guillermo (coord.), “Sociología de la Educación, corrientes contemporáneas”, Buenos Aires, Miño y Dárila Editores, 1994, pág. 34-35

²⁰ DE IBARROLA NICOLÍN, María, “Las Dimensiones Sociales de la Educación”, Ediciones El Caballito, 1985, pág. 117

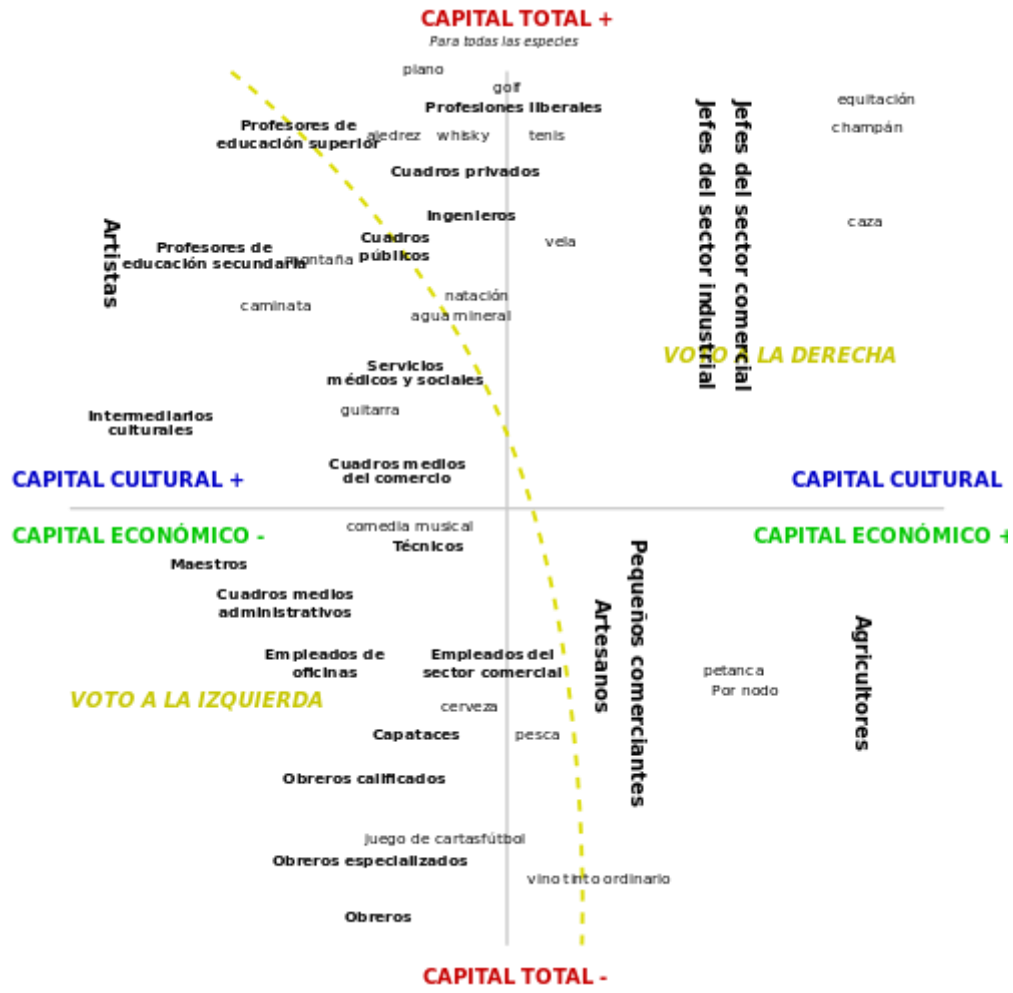
²¹ DE IBARROLA NICOLÍN, María, “Las Dimensiones Sociales de la Educación”, Ediciones El Caballito, 1985, pág. 121.

El sistema educacional, siguiendo a Bourdieu, reproduce tanto mejor la estructura de distribución de *capital cultural* entre las clases, en la medida en que la cultura que transmite sea más cercana a la cultura dominante y en la medida en que el modo de inculcación al que recurre sea menos alejado del modo de inculcación practicado por la familia.

“El *sistema de predisposiciones* es la condición del éxito de la transmisión e inculcación de una cultura; al suprimir la entrega generalizada explícita de lo que implícitamente exige a todos por igual, el sistema requiere que todos tengan aquello que no les da y que consiste fundamentalmente en la posesión de la competencia lingüística y cultural y la relación de familiaridad con la cultura que sólo puede ser producida por una educación familiar específica capaz de transmitir la cultura dominante”²².

¿Cómo afectaría entonces desde la perspectiva bourdieuniana la educación universitaria en sectores que claramente no han heredado o no se han apropiado de los *habitus* que ostentan aquellos que poseen más capital económico o una trayectoria familiar con un elevado capital cultural? ¿Cómo se manifiesta el cambio si es que lo hubiere en los estudiantes universitarios privados de libertad? ó, ¿de qué forma variaría la posición ocupada según la distribución de capitales expuesta por el autor?

²² DE IBARROLA NICOLÍN, María, “Las Dimensiones Sociales de la Educación”, Ed. Ediciones El Caballito, 1985, pág. 147-148



Fuente: http://www.wikipedia.org/wiki/Pierre_Bourdieu&decid, marzo 2012.

Desde la interpretación de Gramsci, “la escuela como función educativa positiva, y los tribunales como función educativa represiva y negativa, son las actividades estatales más importantes en tal sentido. Pero ambas instituciones, con ser las fundamentales- pues se trata de las que mejor expresan en su interior la dialéctica entre coerción y consenso- no agotan la función educadora del Estado (entendida en sentido amplio y no como mero gobierno): la construcción de la hegemonía como una relación pedagógica. (...) El derecho es el aspecto represivo y negativo de toda la actividad positiva de civilización llevada a cabo por el Estado”²³

La hegemonía se condensa cuando logra crear un “hombre colectivo”, un “conformismo social” que adecue la moralidad de las masas a las necesidades del aparato económico de producción. Si las crisis sociales profundas son aquellas en las que ese lazo orgánico se

²³ DE IBARROLA NICOLÍN, María, “Las Dimensiones Sociales de la Educación”, Ed. Ediciones El Caballito, 1985, pág. 43-59.

quiebra, cuando la clase dominante pierde consenso, porque las masas se han separado de las ideologías dominantes, es el momento de interceptar el quiebre desde una guía intelectual (espontánea y consciente) hacia la generación de una nueva ruta política, como la construcción de una “voluntad colectiva nacional- popular”²⁴. Pero, ¿Cómo conseguirá cada individuo incorporarse en el “hombre colectivo? Gramsci postularía la dirección del partido y la espontaneidad de las masas, lo que podría modificarse incorporando como guías a los intelectuales surgidos del contexto universitario.

En el plano local “la concepción que señalaba que la falta de crecimiento económico era la principal causa del aumento de la pobreza durante la década del ‘80, encontró deslegitimación luego de la década del ‘90, (tras el incremento del PBI en un 5,5% anual), donde el abandono de las políticas igualitarias y su sustitución por políticas centradas en la equidad, *compensatorias* y *focalizadas*, no alcanzaron para frenar la creciente exclusión de los nuevos grupos sociales”(…) Dicho en otras palabras, en nuestro país la aplicación de las políticas genéricamente definidas como neoliberales ha tenido una poderosa fuerza polarizadora respecto de la estructura social. Frente a este verdadero huracán desintegrador, la brisa democratizadora de las **políticas de equidad educativa** no ha sido suficiente para contrarrestar eficazmente las tendencias hacia el aumento de la desigualdad”²⁵.

Partiendo de esta percepción, Daniel Filmus se pregunta: “¿Es posible plantear que, a partir de la introducción del concepto de equidad, se invierta la tendencia de décadas de políticas que se basaron en el supuesto de que el desarrollo educativo era dependiente del desarrollo económico social, para comenzar a sostener que la educación ahora como variable independiente, pueda generar las condiciones para el desarrollo, la equidad y la democracia? ¿Es posible que la educación desempeñe una función integradora en el marco de un modelo social cada vez más marginador? ¿O, por el contrario, las estrategias de equidad educativa contribuyen a legitimar el proceso polarizador social?”²⁶ A lo que responde en torno al debate, que mientras para unos estas acciones educativas son contradictorias con las políticas neoliberales, para los críticos son el correlato de una necesaria mayor intervención del Estado que asegure el control ideológico y garantice una socialización básica común para todos los argentinos, en detrimento de la calidad educativa.

De esta forma, es posible interpretar la *relatividad* de la autonomía a la que se enfrenta la educación, pues nunca va a estar desligada del modelo económico al que se ajusta, y su desenvolvimiento no puede nunca depender de la buena o mala voluntad de quienes la ejercen, sino que necesita de un aval institucional, que respalde su cometido, en términos económicos, y políticos.

El Secretario de Extensión se refiere directamente a lo anterior cuando habla de la conformación del programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro:

²⁴ DE IBARROLA NICOLÍN, María, “Las Dimensiones Sociales de la Educación”, Ed. Ediciones El Caballito, 1985, pág. 44

²⁵ FEIJOÓ, María del Carmen, “Equidad Social y Educación en los Años ‘90, con comentario de Daniel Filmus”, Buenos Aires, UNESCO, 2002, pág. 200- 201.

²⁶ FEIJOÓ, María del Carmen, “Equidad Social y Educación en los Años ‘90, con comentario de Daniel Filmus”, Buenos Aires, UNESCO, 2002, Pág. 200-207.

“En 2008 la Extensión Universitaria dio un giro en la perspectiva artístico- cultural que mantenía hasta entonces, y que se financia con presupuesto ordinario, virando hacia un costado más social, de acercamiento a la comunidad. Ya que la Universidad es financiada por un gran sector de la población que no accede a ella, creemos que es importante acercarnos a ellos, entendiendo que también es una forma de aprendizaje, junto con la investigación, en el diálogo de saberes.

En ese giro hacia lo social se incorporó el programa Padre Jorge Contreras, destinado a seguir su obra que había consumado en el Barrio La Gloria, en el Penal de Boulogne surMer y en Lavalle, pero la acción en el penal cobró tal envergadura, que se armó un programa aparte del mismo.

Actualmente el programa no se financia con presupuesto ordinario. El presupuesto se concursa dentro de la partida presupuestaria de la SEU Universidad de Cuyo; siempre se consigue, pero esa es una de las debilidades del programa.

El gran desafío de la Universidad es el *financiamiento* y las políticas de distribución donde se aplique ese financiamiento. La distribución del **financiamiento es una política**, porque de ello depende la posibilidad de ejecución de los programas y proyectos”²⁷.

El estado y sus aparatos solo tienen sentido desde la perspectiva de la lucha de clases que asegura la opresión de clase y garantiza las condiciones de la explotación y de su reproducción. Pero también es cierto que no hay lucha de clases sin clases antagónicas; si existe una clase dominante existe también resistencia y una posible rebelión, que depende de políticas educativas, insertas en un modelo que las envuelve, pero también de la puja de los sectores con intereses contrapuestos a la inercia del sistema.

Desde la educación en contexto de encierro esa *rebelión* potencial se expresa desde el sector estudiantil, y se deja ver en revistas, proyectos y en las propias evaluaciones y trabajos prácticos, y de forma más introspectiva en proyectos personales de vida, en opiniones personales y en la asistencia y valoración del espacio educativo. El estudio en este espacio, destina una alícuota de libertad y reflexión consciente.

La educación es capaz de formularse y recrearse de maneras diferentes de acuerdo al momento y el lugar en que ha sido edificada. Tal como sugiere “La escuela capitalista en Francia”, la escuela es un Aparato ideológico de Estado (AIE), es decir, un instrumento de lucha de clases, pero profundamente *marcado por el lugar donde se efectúa dicha lucha*.

Se habla de enseñanza como de una realidad homogénea y coherente en sus formas de aplicación y efectos, sin embargo, es fácil distinguir las diferentes realidades en que las instituciones educativas se desenvuelven.

Como es de saber, la educación en prisiones se imparte a estudiantes que son mayores de edad, sea cual fuere el nivel que cursen, por lo que no resultan sujetos de aprendizaje

²⁷ Entrevista a Fabio Erreguerena, Secretario de Extensión Universitaria de la UNCuyo. Realizada por la autora, 16 de mayo de 2012.

vírgenes de preconceptos ni fáciles de domesticar como pretendía Durkheim, sino más bien al contrario, vienen de realidades y experiencias lejanas a ser funcionales y adaptativas, por lo que muchas veces deben ser los educadores los que se adapten a su interés y vocabulario, a sus ejemplos cotidianos, a su dinámica y horarios.

Los alumnos universitarios, como sucede con el programa de universidad en cárceles de Mendoza- y teniendo en cuenta que las opciones oscilan entre carreras humanísticas tales como derecho, trabajo social y sociología -, cuestionan lo antes aprendido y ponen en el tapete la armonía orgánica de la sociedad y su funcionamiento, la analizan, critican y reconstruyen problemáticas no resueltas o mal resueltas como la delincuencia en todas sus variedades.

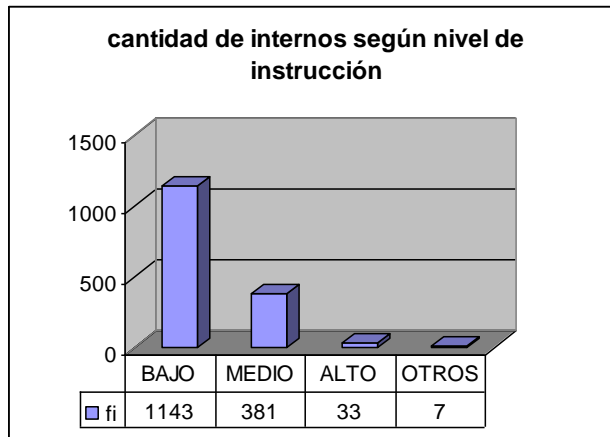
Tal como cuestionan Baudelot y Establet, la enseñanza superior, obligada por su liga con la investigación a seguir de cerca los progresos objetivos del saber, se encontraría al mismo tiempo inevitablemente empujada a transformarse, a ponerse al día. De esta situación proviene un peligro de ruptura, de estallido y, en consecuencia de bloqueo del funcionamiento de la escuela.

El *ideal* de unidad educativa que pretende una línea gradual y convincente en la pirámide escolar desde la educación familiar hasta las facultades, se encuentra comprometido de dos maneras. La primera y elemental es que la educación no llega a todos los habitantes del país y, por otro lado, hay diferencias educativas dependiendo de la población o clase a la que cada escuela atiende.

Esto puede significar que los escalones por los que transita el estudiante en forma progresiva son dispares, por lo que avanzar de uno a otro implica esfuerzos y posibilidades también dispares. El fracaso, la frustración y la deserción, son atribuibles a estas disparidades, mientras injustamente se sostiene la tendencia a culpabilizar a cada individuo particular, en vez de responsabilizar por expulsivo al sistema educativo.

La pirámide nos muestra simplemente que se realiza una selección que divide por un lado la población escolar, y por el otro la población delictiva. Cada institución, educativa y carcelaria, recoge a los “inquilinos” que, por rasgos previos, posiblemente estructurales, encajan con el perfil buscado y alimentan sus características potenciales, como se puede leer en los siguientes gráficos.

RELACIÓN ENTRE CANTIDAD DE INTERNOS Y NIVEL DE INSTRUCCIÓN



Fuente: elaboración propia

REFERENCIAS:

NIVEL DE INSTRUCCIÓN BAJO: analfabeto, primaria incompleta, primaria completa.

NIVEL DE INSTRUCCIÓN MEDIO: secundario incompleto, secundario completo.

NIVEL DE INSTRUCCIÓN ALTO: Terciario incompleto, terciario completo, universitario incompleto, universitario completo

Los datos relevados en las estadísticas de cada establecimiento penitenciario constatan que el origen de un bajo nivel de instrucción es la tónica habitual de la población reclusa. Su difícil posición se acentúa si se tiene en cuenta que este hecho suele estar correlacionado con marginalidad y exclusión y escasos recursos económicos tanto como redes sociales de contención, lo que acentúa las necesidades de formación de los presos si desde las instancias responsables se les pretende dar alguna oportunidad real de vida normalizada. En este sentido, si bien son varios los factores que influyen en la conducta delictiva recurrente, un informe de la OEA, permite afirmar que el 90% de los reincidentes no asistió nunca a los programas educativos en cárceles²⁸.

La concepción ilusoria de la escuela se divide en dos aspectos complementarios. Como *escuela única*, se dice que respondería a un único objetivo, el de instruir, sin entrar en contradicción con otro aparato u otra institución educativa. El segundo tiene que ver con su capacidad, por su formación unificada, de hacer desaparecer las diferencias de origen de clase de los alumnos.

“Efectivamente, no hay unidad de la escuela más que para aquellos que han alcanzado la cultura que da el ciclo superior. Estos son los que redactan los decretos, pronuncian los discursos y escriben los libros. Son estos mismos los que enseñan en una gran parte del sistema escolar (la secundaria). Es para ellos que los grados de la primaria y la secundaria aparecen como grados que conducen a un ciclo superior, justamente porque

²⁸ www.me.gov.ar/curriform/publica/ed_pen/funda_pen.pdf, consultado en marzo 2012.

no se quedaron a mitad del camino y no tuvieron que abandonar(...) no hay que ver la escuela desde el punto de vista de su fin ideal, que es interno; hay que verla desde el punto de vista externo, que gobierna desde el principio su funcionamiento (...) La escuela primaria es todo lo contrario de una institución unificadora, tiene una función esencial de división(...) abandonada a mitad de camino por el 75% y seguida hasta el final por el 25%, en función de sus aptitudes o de los recursos de sus familias. Como tal, este aparato contribuye en cuanto a la parte que le concierne, a reproducir las relaciones de producción capitalistas, es decir, en definitiva, la división de la sociedad en clases, en provecho de la clase dominante”²⁹.

En otras palabras, la educación es atravesada transversalmente por la estructura económica o modelo productivo que la contiene y actúa por consecuencia, como efecto reflejo. Ni siquiera la educación pública está exenta de las imposiciones estructurales que conducen a unos y a otros a las posiciones de las que provienen.

Ahora bien, la educación es exclusiva, según este punto de vista, y está destinada a una clase social previamente determinada y es excluyente para el resto. Las reglas, los compromisos, etc., fueron y son diseñados por y para la burguesía. ¿Qué sucede entonces cuando se instala un programa de educación universitaria en contexto de encierro, que acoge individuos *seleccionados* que definitivamente no son de la clase mencionada?

Los autores de *la escuela capitalista* identifican dos formas paralelas de educación para futuros obreros y burgueses, como formas de inculcación de la ideología dominante: “por una parte, a los futuros proletarios se les asesta un cuerpo compacto de ideas burguesas simples; por la otra, los futuros burgueses que aprenden, a través de toda una serie de aprendizajes apropiados, a convertirse en intérpretes, actores e improvisadores de la ideología burguesa”³⁰.

El proceso de domesticación y adaptación a las reglas en que incurren las diferentes instituciones educativas, varía según el nivel en que el estudiante se encuentra. La primaria inculca ciertas normas y valores que en la secundaria se amplían y en el nivel superior se cuestionan y hasta se contradicen. Todas en su momento son explicadas como realmente ciertas y buenas o efectivas.

**RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES NIVEL DE INSTRUCCIÓN Y OCUPACIÓN DE
LOS DETENIDOS, PREVIO A SU ENCARCELAMIENTO, EN LA PROVINCIA DE
MENDOZA.**

OCUP/ N DE INST.	BAJO	MEDIO	ALTO	OTRO	TOTAL
CONSTRUCCIÓN	328	85	1	1	415

²⁹ BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R.:“La escuela capitalista en Francia”. Buenos Aires, Ed. Siglo Veintiuno Editores, 1975, pág. 20- 22- 41.

³⁰ BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R.:“La escuela capitalista en Francia”. Buenos Aires, Ed. Siglo Veintiuno Editores, 1975, pág. 139.

TRAB RURAL	131	23			154
DESOCUPADO	403	67	6	2	478
COMERCIO	61	39	7	2	109
METAL MECÁNICA	12	2		1	15
SERVICIOS	39	19	2		60
TRANSPORTE	25	17	1		43
MEC. AUTOMOTOR	23	18	0	0	41
S. DOMESTICO	23	15			38
OTROS	98	96	16	1	211
TOTAL	1143	381	33	7	1564

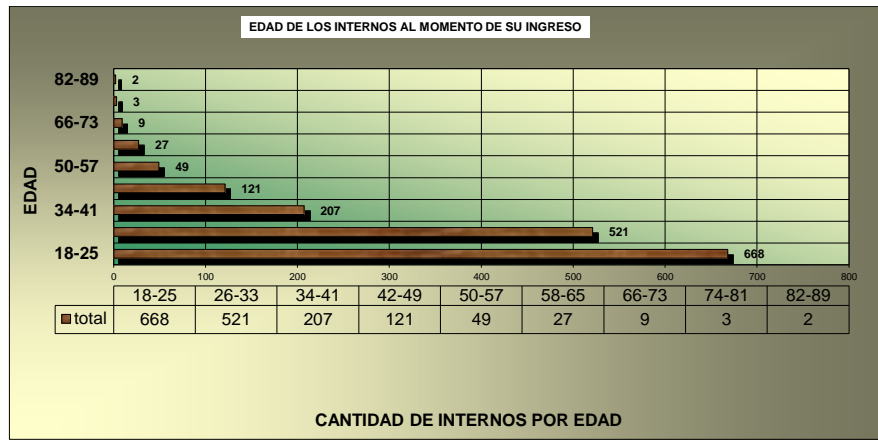
Fuente: elaboración propia

La institución educativa como AIE, no se lleva a cabo mediante la fuerza organizada (policía, ejército, justicia) que desempeña más bien un papel de acompañamiento, de refuerzo. En éste aparato la lucha es ante todo ideológica: “la fuerza (el bofetón, el castigo, la privación de libertades, etc.), desempeña un papel secundario. Sin embargo, se trata efectivamente de lucha: el aparato escolar sirve para imponer a todos y cada uno la ideología dominante, aún más, es un instrumento esencial para la dominación de la burguesía”.³¹

Cuando la educación es impartida en prisiones de adultos, se parte de tener en cuenta que es ofrecida a adultos mayores de 18 años, por lo que los programas de primaria, secundaria y educación superior deben manejarse con ese condicionante. ¿Cómo es entonces impartida la educación en adultos que ya han sido influenciados por la realidad económica política y cultural, la mayor parte de las veces en contextos de vulnerabilidad, y que después de haber corrompido las reglas ortodoxas de la burguesía ingresan en el sistema educativo formal?

³¹ BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R.: “La escuela capitalista en Francia”. Buenos Aires, Ed. Siglo Veintiuno Editores, 1975, pág. 155.

CANTIDAD DE INTERNOS POR EDAD



Fuente: elaboración propia

Esto puede significar que las posibilidades de movilidad social no son propiciadas para todos por igual, y los efectos de esa inequidad, desembocan directa o indirectamente en actitudes delictivas, obligando a los sujetos a transitar por el sistema punitivo del cual salen indefensos y más desprotegidos que al principio y con nuevas herramientas de supervivencia asociadas a la delincuencia.

A continuación se analiza la hipótesis de que “existe una relación directa entre la edad del recluso y el tipo de delito que cometió”.

EDAD / DELITO	ROBO	HURTO	HOMICIDIO	LEY 23737	ABUSO SEXUAL	OTROS	TOTAL
JOVENES(18-33)	660	112	88	29	51	543	1483
ADULTOS(34-57)	102	24	43	9	56	147	381
ADULTOS-MAYORES(58-89)	1	1	7	0	22	10	41
TOTAL	763	137	138	38	129	700	1905

EDAD / TIPO DE DELITO	D. LEVES	D. GRAVES	OTROS	TOTAL
JÓVENES(18-33)	772	139	572	1483
ADULTOS(34-57)	126	99	156	381
ADULTOS-MAYORES(58-89)	2	29	10	41
TOTAL	900	267	738	1905

Fuente: gráfico de elaboración propia

Mediante CHI CUADRADO, se pretende verificar si verdaderamente existe asociación entre dos variables de la misma población.

Las variables involucradas son el *nivel de instrucción* del recluso y el *tipo de delito* que cometió.

Ho= Las dos variables son independientes.

Hi= Existe asociación entre las dos variables.



Fuente: gráfico de elaboración propia

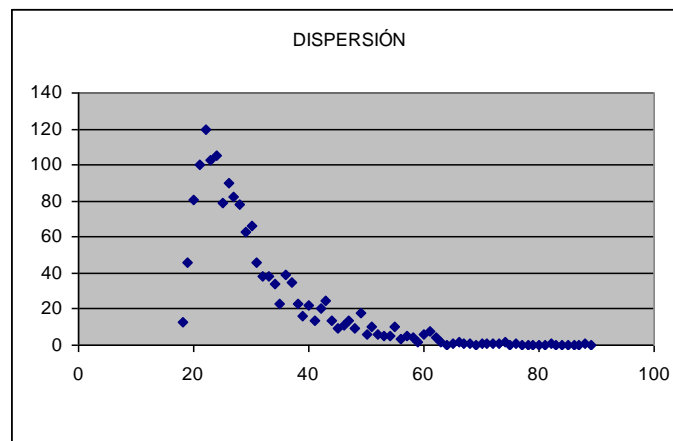
Al caer el CHI CUADRADO en la zona de rechazo de la hipótesis nula, ésta se rechaza con un nivel de confianza del 95% y con un 5% de margen de error.

Se corrobora la Hipótesis de dependencia entre variable nivel de instrucción y el tipo de delito cometido.

A continuación se medirá la DISPERSIÓN de las variables:

V. independiente: EDAD

V. dependiente: DELITO



El gráfico de DISPERSIÓN muestra un **ascenso** abrupto del número de delitos que cometieron los internos entre los 18 y los 21 años.

- A partir de la cumbre de número de delitos a los 22 años, se inicia un descenso suave pero sensiblemente progresivo.

- A medida que avanza la edad, desciende el número de delitos cometidos.

La importancia de los datos ofrecidos, reside en el reconocimiento de posibles asociaciones entre variables, que revelan que la población penitenciaria es joven y está en el auge de su edad económicamente activa.

En nuestro país existen en total 50.000 detenidos alojados en 166 unidades penitenciarias provinciales y 30 dependientes del Servicio Penitenciario Federal. Según los datos de la Estadística Penitenciaria Nacional realizada por el Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de Octubre 2002³², el 34% de esta población tiene el nivel primario incompleto o ningún nivel de instrucción, es decir más de 15.000 personas. Y si bien en todas las unidades penitenciarias se ofrece Educación General Básica, sólo el 17 % de la población efectiviza sus estudios en las mismas.

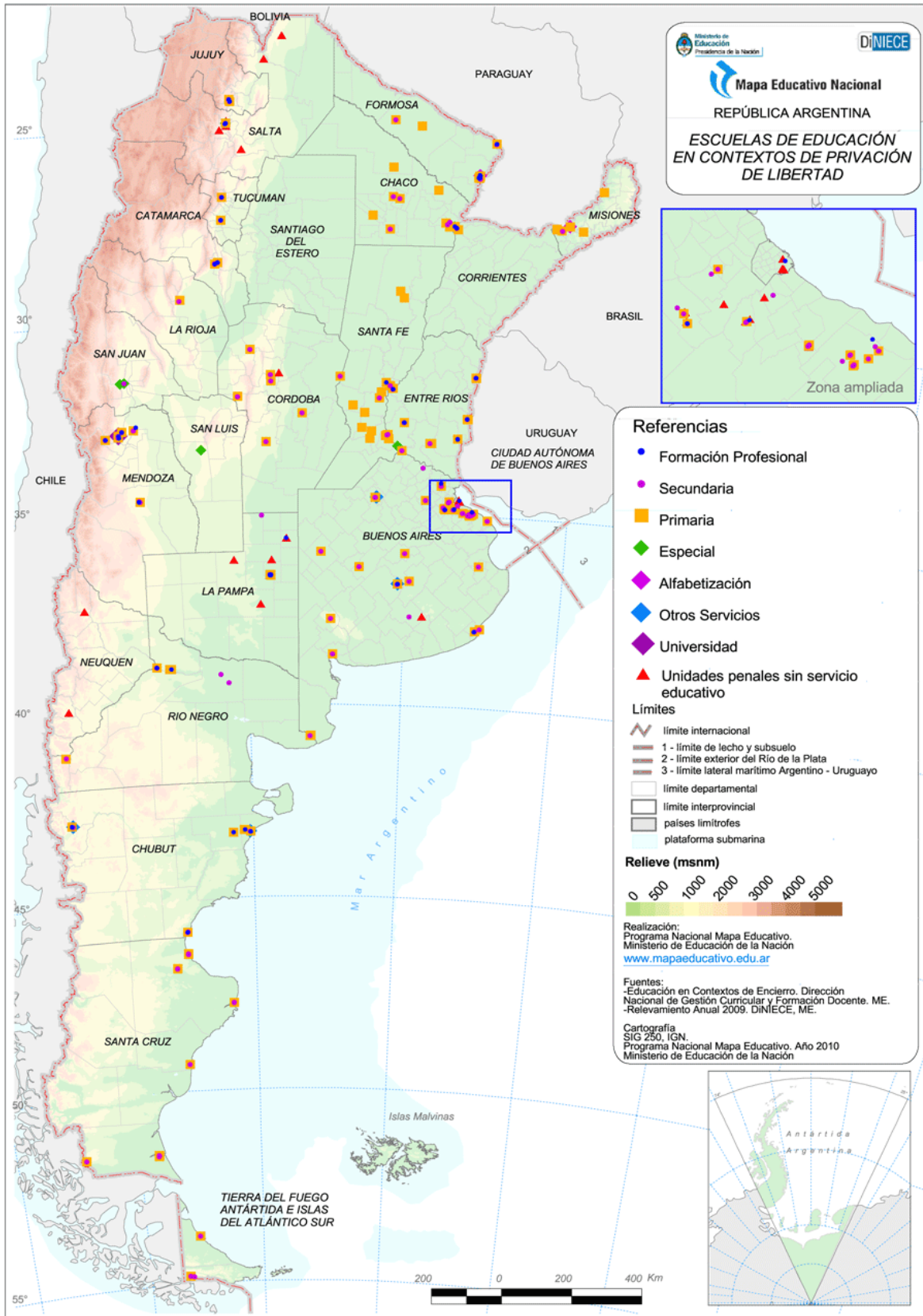
En cuanto al Nivel Medio, tenemos que el 60% se encontraría en condiciones de cursar este nivel, es decir 26.538 internos, sin embargo, frente a esta importante cifra sólo el 20% de las unidades penitenciarias tiene centros con esta oferta educativa. La oferta más difundida es la de cursos breves de Formación Profesional de diverso nivel y calidad, mientras que la oferta de educación superior no universitaria o universitaria es muy escasa y se centraliza en algunas jurisdicciones³³. Sumando la matrícula total tenemos que sólo el 29% de la población interna (15.000 personas) accede a los servicios educativos en las unidades penitenciarias.

Este mapa³⁴ navegable presenta la oferta de la Educación en Contextos de Privación de Libertad en nuestro país y permite localizar los diferentes establecimientos educativos de esta modalidad: escuelas de Educación Primaria; Educación Secundaria, Institutos de Formación Profesional, Talleres de Especial, Centros de Alfabetización y Servicios Complementarios.

³² <http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/educacion-en-contextos-de-encierro/> Ministerio de Educación, consultada en marzo, 2012.

³³ <http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/educacion-en-contextos-de-encierro/> Ministerio de Educación, consultada en marzo, 2012.

³⁴ <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/en-contextos-de-privacion-de-libertad> ATLAS EDUCATIVO DE LA REPÚBLICA ARGENTINA.



Es significativo cruzar estos datos con los índices de situación laboral al momento de ingreso en las Unidades penitenciarias: de la población detenida, encontramos que el 46% de los detenidos eran desocupados y el 38% eran trabajadores de tiempo parcial. A través de sus líneas de acción, se propone la posibilidad de reducción del índice de reincidencia teniendo en cuenta que de acuerdo con los datos estadísticos de la Organización de Estados Americanos, el 90% de los reincidentes no asistió a los programas educativos en cárceles.

Por otra parte es conveniente considerar que una parte importante de los reclusos no contaban con un trabajo formal antes de su detención. Por ejemplo, en Argentina el 45% de los reclusos no tenía ocupación en el momento de su detención. En este sentido no solamente el desempleo aqueja a una parte importante de las personas que ingresan a las prisiones, sino que una proporción importante de ellas no cuenta con una formación o una capacitación que le permita ingresar al mercado laboral. De acuerdo a los datos trabajados por Ranquel, en Argentina el 50% de los internos no cuenta con una formación profesional u oficio o profesión al momento de ser detenidos. A pesar de que el trabajo tiene fines terapéuticos, y puede ser un medio para adquirir disciplina y superarse, el emplearse en una actividad como mano de obra barata, no ofrece ningún estímulo.

Un profesor norteamericano de color, hizo alusión a lo antedicho de manera muy ilustrativa: *“algunos sujetos son invisibles para el Estado hasta el momento en que delinquen”*. Es entonces cuando tienen todos los días un menú para comer, un lugar donde dormir y, el tema que en este caso compete, acceso a la educación.

Los estudiantes son conscientes de esta situación. A veces lo eligen como una forma de superación de la vida que sobrellevan, y a veces la rechazan como a cualquier aparato institucional que pretenda pautar consignas que nunca fueron respetadas para ellos. Se saben víctimas de recursos precarios, algunos confiesan haber cometido un “error”, intentan hacer escuchar su voz por el abogado o juez que les haya sido asignado y lidiar con la degradación que sufren ellos y sus familias en los horarios de visita.

Es posible hablar de *conciencia de clase* en este contexto, ya que los internos reconocen que al sistema penitenciario *“no ingresan los que tienen plata”*³⁵, sino que hay una *selectividad* en la población carcelaria a la que se aludirá durante todo el estudio. En su mayoría, ven la posibilidad de estudiar como un evento que no se hubiera dado y que de hecho las más de las veces no se dio, en estado de libertad. De esta manera, valoran esta posibilidad como algo inédito entre sus opciones de vida.

La ideología proletaria tiene un espacio de resistencia en la inculcación de la ideología burguesa, aunque no de rechazo a la educación. La lucha de clases aunque ideológica, es

³⁵ Testimonio de un detenido estudiante de San Felipe, por la autora, 16 de diciembre, 2006. Inédito.

lucha al fin y se da incluso al interior de las instituciones. Las formas de inculcación y la resistencia hacen las dos caras de una misma moneda.

Este estudio analiza la posibilidad de rescatar ese vestigio de autonomía educativa que con la contribución del trabajo meritorio de los educadores, desemboque en la autonomía relativa de los educandos.

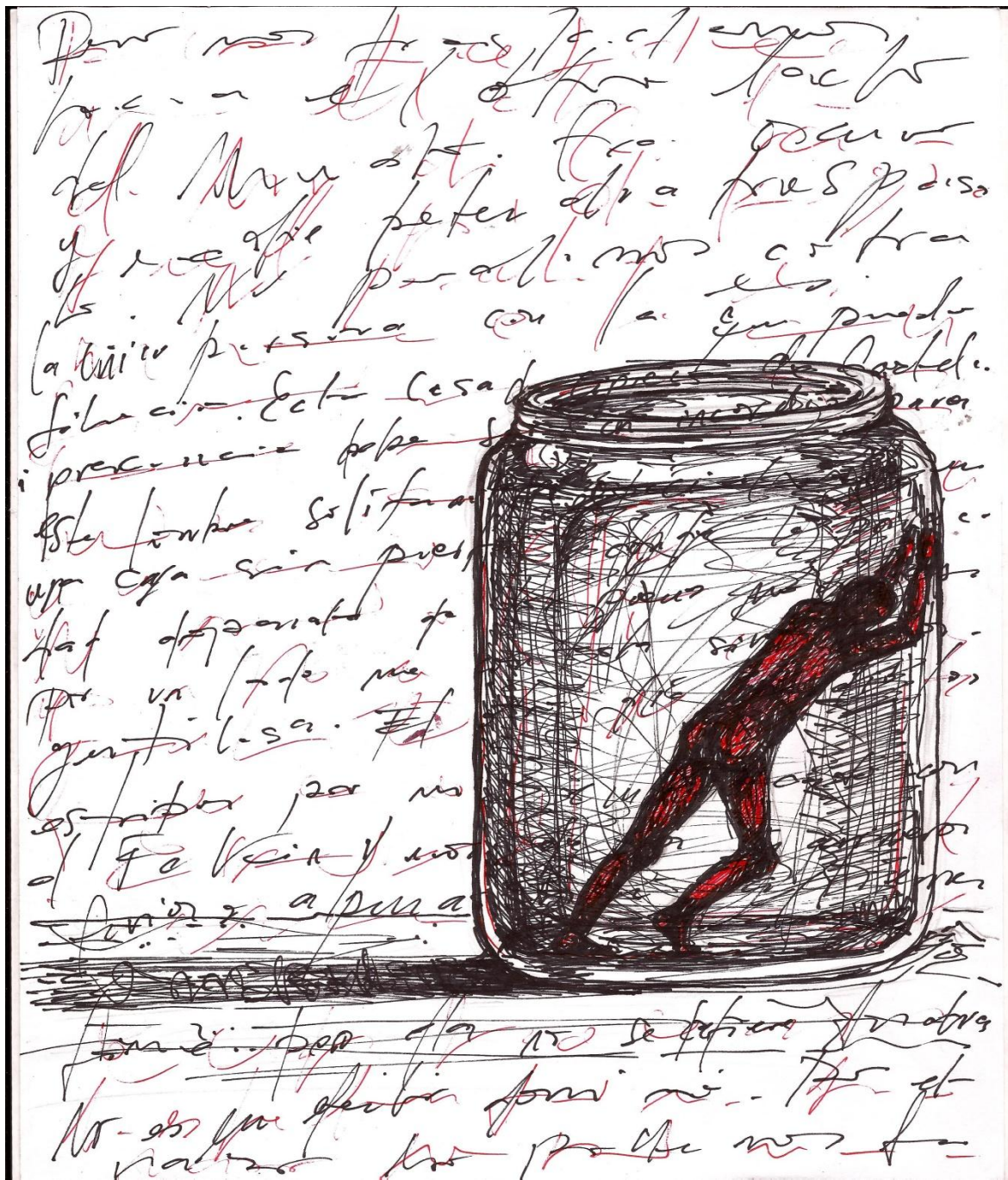
Tal como expresan Baudelot y Establet, “es claro que los actos de vandalismo y de saqueo son una respuesta directa y salvaje al desprecio de que son objeto las clases de transición (...). Precisamente, uno de los grandes crímenes del aparato escolar es el de producir “delincuentes”, de alimentar al lumpenproletariado y de aprovisionar a las casas de reeducación”³⁶.

Finalmente, se puede concluir que el aparato ideológico educativo y el represivo carcelario, encuentran un punto de imbricación que es contradictoria pero verídica, y que no contribuye necesariamente a la reproducción del sistema como tal, en contraposición a las corrientes de la reproducción y la correspondencia anteriormente mencionadas. Desde la faceta educativa se puede combatir la inercia del vicio delictivo- carcelario, y contribuir a la construcción de una crítica reflexiva al respecto, principalmente cuando se trata de educación superior universitaria.

Es entonces cuando entran en juego las potencialidades y tendencias de los educandos y la voluntad y compromiso de los educadores, que definirán su futuro propio y el de las instituciones de las que son parte, pudiendo quebrar en coyuntura el círculo vicioso que encamina sine qua non la pobreza hacia la delincuencia.

³⁶ BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R.: “La escuela capitalista en Francia”. Buenos Aires, Ed. Siglo Veintiuno Editores, 1975, pág. 164.

CAPÍTULO II: El sistema penitenciario



“La cárcel nunca puede ser beneficiosa, sin embargo, desde afuera, nos empeñamos en mantenerla”-Raúl Zaffaroni, 2006-.

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, sabiendo que está pero sin precisar detalles de lo que sucede al interior de sus muros.

Este capítulo pretende la caracterización y el cuestionamiento de la institución carcelaria, a nivel legal y fáctico, a fin de dilucidar los supuestos sobre los que giran la efectividad de sus prácticas, y al momento de insertar la educación en la misma, poder prever posibles dificultades y fortalezas para su aplicación.

2.1. La Cárcel como parte del aparato represivo de Estado

“El personal penitenciario fue configurando una identidad que llamo “tradicional”, que hoy podemos observar y vivir en la praxis institucional cotidiana, la cual, al traducirse en acciones, no siempre previene situaciones conflictivas, por el contrario, las genera”- Victor Hugo Mamaní, 2005-

Victor Hugo Mamaní, como trabajador y estudioso del sistema penal, percibe que el obediencia a las leyes y costumbres, es lo que da “forma” a las sociedades, las organizan y las ordenan, permiten las relaciones entre los hombres.

“Ya Durkheim afirma en sus estudios la constancia y la permanencia del delito en la sociedad, resalta su presencia al extremo de promulgar cierta necesidad de su existencia.”³⁷

“El sistema de la prisión para los transgresores sociales surge allá por el año 1787, cuando los cuárqueros de Pennsylvania (EEUU), desde un enfoque de reflexión religiosa, pretendiendo humanizar las penas vigentes como la esclavitud, la deportación, los azotes, los empalamientos, las mutilaciones, la muerte, etc., consideraban la prisión como un lugar de espera hasta el momento de la ejecución de algunas de las sanciones precedentes”³⁸.

³⁷ MAMANÍ GARECA, Víctor, "La cárcel - Instrumento de un sistema falaz", Argentina, Ed. Lumen, 2005, pág. 23.

³⁸ MAMANÍ GARECA, Víctor, "La cárcel - Instrumento de un sistema falaz", Argentina, Ed. Lumen, 2005, pág.14.

En hebreo, el vocablo *carcer* significa cadena. Siguiendo al autor, castigar es producir *dolor*, sin embargo, el tratamiento para con los encarcelados ha variado con el tiempo, por lo que la trayectoria histórica será abordada bajo 2 supuestos: la condena reprobatoria sobre los mecanismos de tortura utilizados legítimamente por los gobiernos y las milicias por la sociedad civil, y la ineficiencia de la técnica en la variación de la conducta de los infractores mediante la aplicación de violencia sistemática.

En sus orígenes, las prisiones, llamadas hoy instituciones penitenciarias, presentaban como objetivos, simplemente, la expiación de la pena, castigos corporales, espectáculos de suplicio, o sufrimiento, o eran simplemente *depósitos de personas* en sentido despectivo, como expresara Foucault.

Al igual que la educación, la criminología y el delito también pueden ser analizados desde los distintos paradigmas, en relación a la evolución del castigo, según el proceso histórico:

- 1) En la época Feudal, el *delito* no era controlado por el Estado, sino que el control social era ejercido de manera descentralizada y de forma autoritaria por los sectores feudales, mediante la *Ley de Talión*, por la cual se aplicaban en forma legítima brutales castigos físicos.
- 2) Durante el Iluminismo, asociado al origen del capitalismo, el Estado sí es interviniente y el criminal es aquel que ha franqueado el “contrato” establecido, recibiendo entre otros castigos, la deportación y el trabajo forzoso. Rousseau ya planteaba la pena de privación de libertad como medida compensatoria a la transgresión de la ley, para lograr la paz de la sociedad y la igualdad de derechos.

El control social y el castigo son ejercidos burocráticamente de manera racionalizada y el sitio de control en última instancia es la institución cerrada: cárcel, hospital psiquiátrico y correccional.

- 3) El positivismo propio del S.XIX, encapsula al delito como una cuestión individual, determinado por factores sociales y psíquicos, por inferioridad psíquica, física y moral (determinismo biológico).

El tratamiento se aplica mediante la privación de libertad y el control absoluto sobre el infractor. Bentham utiliza el modelo panóptico como una verdadera máquina de disciplinar, mediante un estilo arquitectónico que permitía el máximo control con el mínimo de vigilancia o de evasión de la vigilancia.

- 4) Finalmente, en la postmodernidad, el Estado se retira a su mínima expresión en lo económico y lo social, pero continúa ejerciendo un fuerte control social. En esta etapa se puede visualizar una persistencia del positivismo, pero difiere de las concepciones tradicionales acerca del infractor como sujeto peligroso, e introduce el concepto de *vulnerabilidad*.

En la actualidad, sería pertinente analizar la incorporación de una nueva categoría, que contemplase la reconfiguración del Estado en un modelo claramente interviniente, con renovadas políticas de control social y de equidad/ igualdad.

Mamaní esboza una historiografía de la cárcel, basada en Buján y Ferrando, que se divide en tres grandes períodos:

a) La cárcel como guarda, se refiere a la antigüedad, cuando la cárcel no cumplía una función de castigo sino de retención, era la antesala de la sentencia y se utilizaba como medida de seguridad y no como pena; “la prisión, hasta fines del S. XVI, pasando por el derecho técnico romano germano, se ha utilizado fundamentalmente para guardar al delincuente, medida de seguridad que en la mayoría de los casos incorporaba tormentos y azotes como medidas para obtener confesiones.

b) La cárcel como expiación y trabajos forzados para el Estado. En el S. XVI surge un nuevo movimiento en el marco del nuevo orden económico capitalista, sostenido por la noción de “corrección”, donde se obligaba a los detenidos a trabajar bajo una disciplina extremadamente severa, y la esperanza de vida se acotaba. Otras formas de explotación pública fue la deportación, que consistía en realizar trabajos forzosos fuera de la patria. “A fines del S. XVIII y comienzos del XIX, la sombría fiesta punitiva estaba extinguiéndose, el sangriento rito de la pena corporal va a terminar con la supresión de los tormentos como la desactivación de los trabajos forzados públicos y la exposición de los reos.

c) La cárcel como moralización y resocialización Cuando los pueblos progresaron en la idea de la protección de los derechos ciudadanos, la cárcel no pudo quedar al margen de dichos avances, y el humanitarismo fue ganando casillas adviniendo los conceptos de resocialización, readaptación o reinserción social. Estos términos en palabras del autor, no han constituido otra cosa que un sistema autoritario, militarizado y moralizante, que pretende la imposición de valores y pautas de conducta en el ámbito económico, social y cultural a los individuos sometidos a su instancia de control.

El trabajo y la educación carcelaria se constituyen en las herramientas que sostienen este paradigma (aun positivista), como medios para lograr la transformación moral, la reinserción social y la domesticación de los individuos.

“La sociedad se define por la obediencia a sus normas y costumbres, su accidente omnipresente es el delito, inseparable, inalienable, constante y siempre presente (...). Sin embargo, las prohibiciones que una sociedad abriga son la mayoría de las veces contradictorias. Se prohíbe robar para obtener dinero rápido y fácil, pero se pregona el *time is Money*, hacer mucho dinero en el menor tiempo posible”.³⁹

Esta concepción propia de los países centrales, dista con los *teóricos de la dependencia*, quienes oponen su principio al proponer que la dependencia entre países centrales y

³⁹ MAMANÍ GARECA, Víctor, "La cárcel - Instrumento de un sistema falaz", Argentina, Ed. Lumen, 2005, pág. 24- 25.

periféricos es necesaria para el mantenimiento del sistema capitalista de producción, como así también las poblaciones vulnerables de un país que no encuentran un procedimiento gradual por el que puedan alcanzar la movilidad ascendente.

Mientras los desarrollistas se esfuerzan por sostener que el desarrollo es un proceso gradual y lineal cuyo auge van a alcanzar los países que se encuentran en un estado de desenvolvimiento civilizatorio prematuro, y traspasan a su vez este mecanismo a los casos individuales.

La *teoría de la dependencia* puede hacer foco en que las reglas están hechas por y para los que están en la cúspide del sistema, y que el *derecho* en este modelo económico, es un producto exclusivo de este tipo de sociedad, generado por las relaciones de cambio que le son propias, lo cual demuestra que existen problemas estructurales y no meramente coyunturales en su desarrollo. El *paradigma de la dependencia* es el marco que nos permite una aproximación macro- sociológica a la comprensión del control social punitivo.

“La sociología dominante en los países dependientes hace indispensable definir y analizar la sociedad ya que ésta no responde a la conceptualización que tiene de sí la misma sociedad avanzada. (...) Las características en los países subdesarrollados estarían dadas por una tasa de productividad muy inferior, determinada por una estructura agraria tradicional (de subsistencia) y muy poca industrialización, lo que conduce a muy bajos niveles de ingreso per cápita y de vida en general (analfabetismo, graves problemas de salud) una deficiente organización gubernamental y administrativa, y una fuerte concentración de la población en zonas rurales. (...) Una estructura económica dual, conforme a la cual las ramas de actividad industrial moderna conviven con otras actividades tradicionales, haciendo un gran esfuerzo por arrastrar a estas últimas a la modernización. Pero la característica más importante del término de subdesarrollo, es que implica una concepción ahistórica de los países, como una evolución lineal ascendente y en última instancia independiente en cada país”⁴⁰(la ayuda externa en forma de préstamos que se traduce posteriormente en deuda externa, la inversión extranjera directa, son ejemplos de los avances en materia de desarrollo que los países centrales pretenden para la periferia).

“Se entiende por sociedad dividida en clases a la sociedad conceptuada como un conjunto de relaciones sociales que se establecen entre los hombres para la producción y reproducción de su vida social; relaciones conforme a las cuales los individuos ocupan posiciones antagónicas de poder y de dominio, y subordinación unos sobre otros, que determinan sus condiciones materiales e inmateriales de existencia”⁴¹, que están mutuamente relacionadas entre sí, donde el concepto de sociedad se presenta como una realidad heterogénea y estratificada, que no deja de ser una totalidad integrada a través de la hegemonía política, económica y cultural, con procedimientos concretos para el control y dominio de los grupos subalternos.

⁴⁰ TORRES, Carlos Alberto y GONZÁLEZ RIVERA, Guillermo (coord.), “Sociología de la Educación, Ed. Corrientes Contemporáneas”, Miño y Dárila Editores, Buenos Aires, 1994, pág. 30-32.

⁴¹ TORRES, Carlos Alberto y GONZÁLEZ RIVERA, Guillermo (coord.), “Sociología de la Educación, Ed. Corrientes Contemporáneas”, Miño y Dárila Editores, Buenos Aires, 1994, pág. 32.

Sintetizando la perspectiva de Alberto Torres y Guillermo González, en los países latinoamericanos el concepto de la sociedad dividida en clases, se une al concepto de dependencia. Ambos conceptos permiten explicar la situación de las formaciones sociales latinoamericanas. El proceso histórico que se da a principios del S.XX en los países latinoamericanos, que parte de la ruptura del sistema primario exportador y propicia un proceso acelerado de la industrialización como consecuencia de la crisis económica del '29 en los países avanzados, hizo pensar que era viable un desarrollo autónomo de los países latinoamericanos, porque produjo un incremento notable de la productividad. Pero a partir del '50, una vez que se supera la situación de guerra y postguerra en los países hegemónicos, el sistema monopolista acelera su proceso de integración bajo la hegemonía de Estados Unidos, y se da una nueva división internacional del trabajo.

La perspectiva marxista en cuanto al derecho, conservaría la romántica confianza en su desaparición tras la disolución del sistema capitalista, produciendo nuevas relaciones no definidas en la forma de “cambio- valor”, por lo que perdería sentido el sostenimiento de esa forma jurídica generada en las necesidades de las relaciones asentadas sobre esos términos.

Sin embargo, como sostenía el autor, el derecho sería también una de las formas de administración burguesa que más tardaría en desaparecer, ya que habría de utilizarse necesariamente en la etapa de transición como ente regulador, en favor de la mayoría revolucionaria.

La ciencia criminológica nació en Europa, pero en nuestro continente, esta idea de Estado de Derecho, no logró su aplicabilidad más que forzosamente, ya que presionó sobre la igualdad de los hombres homogeneizando la pluralidad individual y social característica, y excluyó a quienes se esforzaron en mantener su diversidad, lo cual se inserta en el marco de la teoría de la dependencia, dada la importación de conceptos y metodologías que distan de la realidad latinoamericana.

En Latinoamérica, la nueva versión del liberalismo ha privilegiado los presupuestos económicos diluyendo los valores políticos y sociales de la modernidad. Estas ideas postmodernas nos han conducido hacia una reconstrucción de las teorías anteriores, desistiendo paulatinamente a la proposición de las teorías globales.

La *criminología* pretende elaborar una explicación científica del delito y estudia las características del delincuente, determinado por factores sociales, psíquicos y biológicos. Surge con el positivismo y coincide con el Iluminismo como necesidad de la época de enfrentar el problema social de la delincuencia. Debe ser comprendida en el marco del Derecho Penal Liberal, pero el progreso ascendente de la sociedad a través de una civilización que llevaría al hombre del futuro al bienestar generalizado y al desarrollo de ciudadanos nuevos sustentados en valores de libertad, igualdad y fraternidad, se vio contradicho por la historia de un sistema de producción injusto y violento.

Es posible diferenciar cuatro paradigmas criminológicos:

1) **Paradigma Clásico-** Se origina en el Iluminismo (S XVIII) Beccaria es el primero en formular los principios de la “criminología clásica” en el primer código penal:

- ❖ Todos los hombres pueden cometer delitos.
- ❖ Cada persona es responsable de sus acciones ante la ley.
- ❖ La pena debe utilizarse para disuadir a los individuos de violar los intereses de los ciudadanos.
- ❖ La pena debe ser proporcional a los intereses violados por el delito.

Se podría decir que este paradigma considera que la organización de la sociedad está dada por el consenso social o “pacto social” (en el sentido liberal de J. Locke), celebrado entre hombres libres y racionales, por lo que la importancia del delito, reside sobre la base de que los hombres son individuos responsables y racionales que pueden elegir entre violar la ley, o no.

2) **El Paradigma Positivista-** Partió de concebir al delito y al hombre que violara la ley como “entidades ontológicas”, por lo que la criminología se enfocaría en el estudio del hombre delincuente, para encontrar en él las causas de su diferencia e imaginar las formas de intervención, a fin de removerlas y lograr su adaptación social.

El eje central es el sujeto que delinque y sus características personales. Se distingue entre el normal, que acepta y se adapta al orden, y el anormal o inadaptado, que no lo acepta y es considerado inferior por causas ajenas a su voluntad, lo que podría identificarse con el *determinismo biológico* detallado por Lombroso.

3) **El Paradigma Funcionalista-** Pone el acento en la conducta delictiva y se acuña en el concepto central de “desviación”. En toda sociedad es normal que existan ciertos comportamientos desviados, pero que deben mantenerse dentro de ciertos límites funcionales para no provocar el desajuste del sistema. Desde esta corriente, Durkheim critica el determinismo biológico de Lombroso. La herencia sólo transmite características generales que no necesariamente derivan en comportamientos desviados, sino que la influencia de la estructura social es protagonista en las acciones personales, mediadas por valores fuertemente arraigados.

4) Finalmente, **el Paradigma Crítico**, desde un enfoque macrosociológico, desplaza el objeto de estudio hacia los mecanismos estructurales de control y en particular a los procesos de criminalización, otorgando carácter histórico a la realidad del comportamiento desviado y evidenciando su relación funcional-disfuncional con el desarrollo de las relaciones político- económicas.

La Dirección de Política Criminal del Ministerio de Justicia de la República Argentina, fue creada en el año 1991 con las siguientes finalidades:

- ❖ Realizar estudios e investigaciones en el ámbito del sistema Penal
- ❖ Desarrollar y ejercer los lineamientos político- criminales llevados adelante por el Ministerio de Justicia de la Nación.
- ❖ Diseñar los programas específicos destinados a actuar sobre la problemática delictiva, tanto en la faz preventiva como punitiva, determinando las áreas prioritarias, así como los medios idóneos para la producción de las transformaciones que se consideren necesarias con relación al tema.
- ❖ Formular y realizar los proyectos de investigación científica aplicada, directamente vinculados con el delito, sus consecuencias y la reacción punitiva estatal.
- ❖ Intervenir en todos los proyectos legislativos vinculados con temas de su competencia en el ámbito del Ministerio de Justicia de la Nación.

La *política criminal*, que contiene a la *política penal*, es la política de control social y solución de conflictos, dirigida hacia las acciones humanas consideradas más violentas y conflictivas en un país determinado en tiempos de paz. Su objetivo es la “prevención del delito”, y la ciencia que estudia la política criminal y la prevención del delito es la *criminología*.

El Derecho Penal, aunque es un límite impuesto por la acción del Estado que debe contemplarse en el diseño de políticas educativas- penales, es en este caso inadecuado o insuficiente para resolver problemas de criminalidad y de delito en su carácter preventivo.

Mamaní por su parte, entiende como *política penitenciaria* el “conjunto de medidas específicas, con rasgos propios, de creciente autonomía técnica y administrativa que, desde el Estado, con la participación de las instituciones representativas de la sociedad, fija las bases y los principios fundamentales de la ejecución de las penas privativas y restrictivas de la libertad, correspondiéndole desde el punto de vista operativo establecer el armónico funcionamiento de las leyes, las instituciones y los mecanismos que posibiliten la más adecuada ejecución de las penas privativas y restrictivas, buscando el justo equilibrio entre los derechos de la sociedad y los de los condenados”⁴².

Las causas de las infracciones se deben a las diferencias sociales y procesos profundos y no al determinismo biológico. El concepto de “control social”, se afirma como instituciones ideológicas y prácticas de coerción que permiten mantener la disciplina social, pero que a la vez sirven para reproducir el consenso respecto a los principios axiológicos en que se basan las sociedades.

De esta forma puede utilizarse el concepto de “control social” como represión de la disidencia, a la vez que ofrece luz sobre las estrategias empleadas para alcanzar el

⁴² MAMANÍ GARECA, Víctor, "La cárcel - Instrumento de un sistema falaz", Argentina, Ed. Lumen, 2005, Pág. 44.

consentimiento espontáneo de la sociedad civil para con las normas de los grupos dominantes.

Entonces, el control social no es asumido sólo como objeto de estudio, sino como punto de partida para el análisis del control punitivo, a nivel de estigma, de género y de marginalidad.

Por lo mismo, se hace evidente la necesidad de integrar diferentes disciplinas al paradigma crítico, que permita estudiar el fenómeno social evitando simplificaciones, a la vez que la criminología planteada en sentido negativo, podría combinarse en sentido positivo, con una “sociología del orden” que partiera de explicar aquello que el derecho naturaliza y donde se basa para ejercer su fuerza.

En cuanto a las nuevas *formas de criminalidad* contemporánea, se procura la distinción entre:

- Modelo Autoritario, donde los principios de libertad e igualdad se subordinan al de una autoridad sin límites.
- El Modelo Liberal, que tiene límites absolutos, donde la política criminal no puede invadir la privacidad de las personas. Existe una preponderancia del principio de libertad por sobre el de autoridad.
- El Modelo Igualitario que se preocupa por la forma en que opera la justicia, que no es la misma para todos, y su objetivo es establecer un sistema igualitario desde la política criminal, a todos los ciudadanos.
- Por último, el modelo de Justicia Humanista donde pueden ubicarse Zaffaroni y Mamaní, que toma como principio de la política criminal la transparencia, y busca alternativas procurando reducir los daños sociales, de forma participativa y democrática.

La Escuela de Frankfurt desarrolla uno de sus primeros trabajos de la mano de Rusche, relacionado con la crítica negativa al sistema penal, abiertamente deslegitimante de su discurso, sosteniendo que los castigos varían según el sistema de producción al que corresponden, que recaen sobre los pobres reduciendo aún más sus medios de subsistencia y que la eficacia intimidante de los mismos depende de la situación del mercado de trabajo. Para comprender el delito es necesario comenzar reconociendo que el fenómeno decisivo no es el delito, sino “el desarrollo histórico y la forma en que actúa la sociedad capitalista. (...) No puede entenderse la crisis del derecho penal más que como un signo de la crisis del capitalismo”⁴³. Pero no estuvo en Frankfurt la visión de un desenlace a esta problemática, cercado el protagonismo y la capacidad de acción de la lucha de clases, encerrándose en un “callejón sin salida”.

⁴³ ZAFFARONI, Eugenio Raúl, “En busca de las penas perdidas, deslegitimación y dogmática jurídico penal”, Buenos Aires, Ed. EDIAR Sociedad Anónima Editora Comercial, Industrial y Financiera, 1989, pág. 61.

La tesis central del *interaccionismo simbólico* respecto a la deslegitimación del sistema operativo y discursivo del sistema penitenciario, se basa en la afirmación de que “cada uno de nosotros va haciéndose del modo como los demás nos van viendo y, conforme a esta mecánica, la prisión cumple su función reproductora y la persona a la cual se etiqueta como delincuente asume finalmente el rol que se le asigna y se comporta conforme al mismo”⁴⁴. Muchos autores sin embargo han criticado al interaccionismo por ser una teoría de alcance medio.

La cárcel mantiene en silencio lo que sucede dentro de ella. Representa un universo regido por un sistema de normas propias y movimientos paralelos al resto de la sociedad, donde las estrategias de funcionamiento y de supervivencia se ajustan a sus propias condiciones y requisitos, resultando transformadora, al fin, de los sujetos que la transitan, ya que los envuelve en cada aspecto de su vida.

De acuerdo al reconocido ensayo de Irving Goffman, “Internados” (1961), una cárcel integra el mundo de las *instituciones totales*, es decir, consiste en un lugar que posee una variedad de barreras físicas y, en algunos casos, simbólicas, con el propósito de concretar el aislamiento de los individuos que se encuentran en su interior y se distribuyen en dos grupos antagónicos: el de los internos y el de los cuidadores.

La cárcel priva al sujeto culpable y procesado de su libertad física, pero lo cierto es que ejerce una coacción simbólica que obliga a los mismos a invalidar sus ideas, sus aspiraciones y sus sentimientos, y a prescindir de los derechos que exceden la incumbencia de la institución, entre ellos la salud y la educación.

Una institución total supone tres ideas rectoras:

- a) El **aislamiento** de la sociedad por medio de métodos materiales y simbólicos conocidos.
- b) La realización de todos los actos diarios y extraordinarios en conjunto con la consiguiente **pérdida del mundo personal**. Es decir, se les niega a los internos su propio yo, la disponibilidad de su propio ser.
- c) **La administración formal de todo el tiempo, espacio y actividad** que se tenga o se pueda realizar.

En el sistema penitenciario se produce una paradójica mixtura entre la sanción y la educación, que presenta controversias dignas de análisis. Siguiendo la línea teórica de Violeta Nuñez, “lo educativo social de la sanción se explica como medio para garantizar derechos y generar oportunidades, que rompan con el circuito que parte de la vulnerabilidad

⁴⁴ ZAFFARONI, Eugenio Raúl, “En busca de las penas perdidas, deslegitimación y dogmática jurídico penal”, Buenos Aires, Ed. EDIAR Sociedad Anónima Editora Comercial, Industrial y Financiera, 1989, pág. 64.

social, sin embargo, cuando el sujeto pasa por el sistema punitivo, vuelve a la situación de vulnerabilidad con riesgos de cronificación”⁴⁵.

La cárcel agudiza y aun cristaliza las condiciones de pobreza del detenido, el *tratamiento carcelario de la miseria*⁴⁶ reproduce sin cesar las condiciones de su propia extensión. Cuanto más se encierra a los pobres- si no hay por otra parte algún cambio de circunstancias- más certeza tienen estos de seguir siéndolo duraderamente, y en consecuencia, más se ofrecen como blanco cómodo de la política de criminalización de la miseria.

En *Las cárceles de la miseria*, Wacquant lleva a cabo una doble tarea. En primer lugar, desentraña los orígenes de esta nueva "sensatez penal", rastreando sus orígenes en los *think tanks*, neoconservadores estadounidenses, y develando el proyecto de ordenación social que proponen; en segundo lugar, sitúa este *corpus* doctrinario en el contexto de una transformación mayor, de carácter supranacional, referida a una nueva gestión estatal de la miseria urbana. En efecto, plantea el autor, el tratamiento penal de la miseria no obedece tanto a un aumento en la cantidad o virulencia de los delitos como a una nueva forma de entender el papel que le cabe al Estado en el manejo de los problemas asociados a la marginalidad y la pobreza.

La gestión punitiva de la miseria funge como una poderosa herramienta de control social: "Mano invisible del mercado y puño de hierro del Estado se conjugan y se completan para lograr una mejor aceptación del trabajo asalariado desocializado y la inseguridad social que implica". En último término, la transformación del Estado providencia al "Estado penitencia", se valida como un dispositivo que, al igual que las instituciones disciplinarias de Foucault, se ejerce sobre el cuerpo de los ciudadanos a fin de hacerlos dóciles y útiles.

La prisión se ha constituido como una forma de elaborar, a través de todo el cuerpo social, los "procedimientos para repartir a los individuos, fijarlos y distribuirlos espacialmente, clasificarlos, (...) educar su cuerpo, codificar su comportamiento continuo, mantenerlos en una visibilidad sin lagunas"⁴⁷

“Las cárceles argentinas poseen una larga y triste historia de represión, violencia, muertes y sangrientos motines. Durante largos años de dictadura militar que asoló el país, el sistema penitenciario argentino funcionó como una extensión del sistema de represión militar. Las cárceles fueron incorporadas al estatus de “Fuerzas de Seguridad”. Integrantes del Servicio Penitenciario Federal formaron parte de los grupos de tareas y participaron activamente tanto en la lucha armada como en la administración de algunos de los numerosos campos de detención clandestinos y

⁴⁵ <http://www.monografias.com/trabajos10/revista/revista.shtml>, consultada en diciembre 2011.

⁴⁶ http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid, consultada en marzo 2012.

⁴⁷ FOUCAULT, Michel, “Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión, nueva criminología y derecho”, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI editores, 2006, pág. 233.

centros de tortura. Todas las cárceles se remodelaron bajo las nuevas concepciones de la “Doctrina de Seguridad Nacional”.(Shocklender, 1996)⁴⁸.

La cárcel es entendida como el castigo igualitario, que permite cuantificar exactamente la pena, equiparando el tipo de delito con la variable *tiempo*. Sin embargo la condición de las personas es desigual antes de ingresar al sistema penitenciario, por lo que la *igualdad ante la ley*, debiera partir de la heterogeneidad en las condiciones previas a ser juzgados por la misma.

La criminología moderna desde esta concepción de justicia humanista, trabaja con conceptos jurídico- penales que están parados sobre una “estructura” virtual o inexistente, que viola con frecuencia los principios que discursivamente postula defender. La igualdad ante la ley es el primer principio bastardeado por el sistema penitenciario por dos motivos: 1) la ley no trata de la misma forma a unos y a otros, 2) debiera partirse de que todos somos diferentes, para que la ley pudiera actuar de manera heterodoxa en cada caso. Por otro lado, se pretende un proceso penal que sólo encuentra asiento en libros que solo entienden quienes los escriben, pero no los afectados por los mismos.

Pero la realidad de la criminología moderna es en nuestros días que la operatividad real de los sistemas penales nada tienen que ver con la forma en que los discursos penales presuponen que operan, donde su normativa se apoya sobre una “realidad” que no existe y el conjunto de agencias que debiera llevar a cabo esa programación, opera en forma completamente diferente. “Nos hallamos frente a un discurso que se desarma al más leve roce con la realidad”⁴⁹.

El principio antropológico que inaugura la lógica del discurso penalista, se agota en la imposibilidad de precisar coherencia interna, y en la imposibilidad de su realización social, dada la diferencia abismal que se dibuja entre el discurso sobre el que se efectúan las normas y la realidad. Zaffaroni dirá que “el discurso jurídico- penal (...) es socialmente falso, porque se desvirtúa como planificación (deber ser) de un ser que aun no es para convertirse en un ser que nunca será”⁵⁰.

Hugo Ranquel subraya que, de acuerdo a la información disponible, los fondos y los recursos financieros no han aumentado en la misma proporción que el crecimiento poblacional, lo que explica muchas veces el marcado déficit tanto de servicios como de infraestructura, en definitiva, las condiciones inhumanas que se viven en los complejos penitenciarios.

Al mismo tiempo, las personas que ingresan al penal lo hacen en condiciones socioeconómicas similares, es decir con un promedio de clase baja y niveles educativos también bajos como fue expuesto en gráficos anteriormente.

⁴⁸ MAMANÍ GARECA, Víctor, "La cárcel - Instrumento de un sistema falaz", Argentina, Ed. Lumen, 2005, pág. 19-20.

⁴⁹ ZAFFARONI, Eugenio Raúl, "En busca de las penas perdidas, deslegitimación y dogmática jurídico penal", Buenos Aires, Ed. EDIAR Sociedad Anónima Editora Comercial, Industrial y Financiera, 1989. Pág. 16.

⁵⁰ ZAFFARONI, Eugenio Raúl, "En busca de las penas perdidas, deslegitimación y dogmática jurídico penal", Buenos Aires, Ed. EDIAR Sociedad Anónima Editora Comercial, Industrial y Financiera, 1989. Pág. 23.

Por ello, debiera partirse de que todos somos diferentes, y que venimos de contextos diferentes, y reconocer que la ley punitiva actúa sobre un grupo seleccionado, y sometido a las leyes que fueron creadas por otro grupo igualmente seleccionado. Tal como decía un interno entrevistado de identidad anónima, “acá los de plata no entran”.

En Estados Unidos, la delincuencia es concebida desde un modelo de orden social conservador, a través de *teorías conductistas*, que han despolitizado y descontextualizado las prisiones, ignorando el sistema social que las produce, y deshumanizando las instituciones. Este tratamiento punitivo resulta contradictorio, pues exige más dureza a los presos y al mismo tiempo que se reduzcan los fondos a las prisiones. Producto de esta disminución, los servicios han ido privatizándose y los internos pasan a categoría de *clientes*.

Producto de las carencias y limitaciones, las autoridades buscan fuentes diversas de financiamiento, e incluso la participación de empresas privadas para la construcción, el mantenimiento, o diversos servicios que ofrecen las prisiones. Tal como anunciaba un profesor estadounidense de color, “en Estados Unidos las cárceles se construyen aún antes de que haya delincuentes para llenarlas, pues las empresas privadas especulan con cargarlas con los alumnos de tercer grado que desaproveban sus exámenes, potenciando dicha probabilidad cuando estos son negros”⁵¹.

Chile es el primer país que, bajo un programa de concesiones, cuenta con prisiones privadas así como con servicios educativos proporcionados por organismos privados. Este país realiza la construcción de diez unidades carcelarias concesionadas a operadores privados. El constructor y operador del establecimiento tendrá a cargo la alimentación, salud, higiene y el tratamiento de readaptación social de los internos, mientras en la Gendarmería de Chile se concentran las funciones de vigilancia, seguridad y administración del penal.

La precaución que es necesario contemplar al respecto, es que si bien la privatización garantiza cierto grado de “confort” en los complejos penitenciarios, las cárceles empiezan a buscar clientes como cualquier empresa, por lo que a partir de la fragmentación van especulando mediante discriminación infundada, a quiénes serán los futuros pobladores.

En Canadá y algunos países de Europa Occidental, la atención a los reclusos no se basa en una visión punitiva, sino en un tratamiento más humano, generando tasas de criminalidad más bajas.

“En Brasil, la población penitenciaria crece alarmantemente, registrando, durante los últimos años, un incremento entre el 5% y 7%. Cada mes, el sistema penal recibe más de 8 mil personas, mientras que apenas 5 mil vuelven a la libertad. Se estima que para acabar con la sobrepoblación de los establecimientos penitenciarios, sería necesario crear más de 130 mil nuevos espacios”⁵². (Es posiblemente debido a este desbordamiento poblacional,

⁵¹ Testimonio del Prof. Rice en el congreso sobre “sistema penitenciario”, recogido por la autora, 2007. Inédito.

⁵² DEFOURNY, Vincent (Director), Educación en prisiones, Derechos, libertad y ciudadanía, Brasilia, UNESCO/OEI/Gobierno de España, 2008. pág. 195.

que las políticas educativo- penitenciarias en este país, sean punteras de las nuevas iniciativas educativas y de socialización de los detenidos como el RedLECE, destinadas a trabajar sobre las causas y no sobre las consecuencias de la delincuencia entre jóvenes y adultos desde la inserción educativa). “es necesario abandonar las versiones pseudocientíficas, que pretenden con estadísticas resolver la eficiencia de los programas”⁵³.

Los derechos de las personas son garantizados de manera diferente para cada clase social. Esta suerte con la que juegan los sujetos, a los que se restringen ciertos derechos antes de ser juzgados como delincuentes, se ve condicionada nuevamente cuando ingresan en el sistema de encierro.

El condenado solamente debería perder la libertad ambulatoria, y en las condenas mayores a tres años, la potestad sobre sus hijos y bienes. A los procesados se los somete al mismo régimen que a los condenados pero no se les otorgan los mismos beneficios. Están sometidos al régimen disciplinario, lo que agrava notoriamente las condiciones laborales y económicas previas a su ingreso. Pierde el contacto con su estructura familiar, su trabajo, sus vínculos afectivos, algunas de las prestaciones sociales si las tuviera, pierde la suma de los objetos materiales y simbólicos que poseía. El preso sabe que su pobreza e indefensión actual se propalan a su núcleo familiar, y que dudosamente los vínculos que creyó solidarios antes de “caer” se sostengan en el momento de su encarcelamiento.

Los actores que participan de la acusación y el juicio que determina la pena, son:

- Fiscal, que tiene por tarea la recopilación de pruebas para iniciar y promover la acción legal.
- Defensa, es la contracara del Fiscal y tiene por tarea defender a los acusados.
- Juez Instructor, es el que arma la causa y registra las pruebas.
- Querellante, tiene relación con la víctima ya que es el que solicita la pena.
- Actor Civil, puede pedir un monto indemnizatorio por daño moral o material.
- Actores Sociales, que pueden estar presentes o no.

Estos agentes y funcionarios del sistema penal, encuentran en el delito y la condena su fuente de trabajo y medio de subsistencia, por lo que la razón de ser de esta institución cobra un mayor sentido a pesar de su ineficiencia, pues el piso estructural y el recurso humano que la solventa, necesita de sujetos que la pueblen, conduciéndola con cierta inercia a su propia perpetuación.

Los encarcelados por su parte, tienen ciertas herramientas legales para hacer valer sus derechos dentro del penal. La denuncia, o el habeas corpus, son ejemplos de ello, pero para

⁵³ RANQUEL, Hugo, Mapa Regional Latinoamericano sobre Educación en Prisiones, notas para el análisis de la situación y la problemática regional, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 2009, pág. 16.

que surtan efecto deben estar bien informados de cómo labrarlos y a quién, y el curso que tomen debe ser asumido por la autoridad competente, siendo esto un compromiso que no siempre se cumple. También, como enunciara Hugo Ranquel, existe la figura del *ombudsman*, que se dedica a la prevención y a la defensa de los Derechos Humanos, de manera que los abusos puedan ser denunciados o evitados. Debieran existir sin embargo, procedimientos para que los internos pudieran presentar sus quejas sin impedimentos ni miedo a represalia.

“Si los presos realmente estuvieran bajo la potestad del juez de ejecución, si él conociera y pudiera ejercer todos sus derechos, el encierro no tendría las implicancias negativas que todos conocemos. (...) El condenado queda bajo la custodia de una fuerza de seguridad: el servicio penitenciario. (...) Estamos muy lejos de una ejecución penal eficaz y garantista. (...) Mientras el sistema judicial no evite la opresión a la que somete a los detenidos, la ejecución sólo servirá para mantener un tiempo encerrados a los reclusos. (...) Desde dentro, el privado de libertad sólo puede hacer valer sus derechos, en primer lugar, si los conoce. (Art 66 ley 24 660)”⁵⁴

Por su parte, los procesados conforman el 50% aproximadamente de la población penitenciaria, lo cual evidencia un porcentaje muy alto de vidas interrumpidas, que deben atenerse al sistema disciplinario de las cárceles, pero sin posibilidad de participar de los beneficios, ya que no ingresan en el régimen progresivo de la pena por no ser condenados. Algunos procesados declaran desear ser tratados como condenados, para que sea un tiempo ganado en caso de ser juzgados como culpables, sin embargo, muchos temen que el gesto se considere como una autodeclaración de culpabilidad, por lo que se someten a procesos que suelen durar hasta dos años.

Porcentaje de procesados en países latinoamericanos

Bolivia	75%
Uruguay	63%
México	42,52%
Venezuela	48,5%
Perú	68,4%
Ecuador	56%
Argentina	57%
República Dominicana	57%

Fuente: RANQUEL, Hugo, Mapa Regional Latinoamericano sobre Educación en Prisiones, notas para el análisis de la situación y la problemática regional, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 2009.

Cabe destacar que en el año 2007 en nuestro país a raíz de una movilización de distintas organizaciones de la sociedad civil relacionadas con los derechos humanos, se presentó un

⁵⁴ GARCÍA YOMHA, Diego y CAAMAÑO IGLESIAS PAIZ, Cristina, “Manual práctico para defenderse de la cárcel” con prólogo de Zaffaroni, Buenos Aires, Ed. Buenos Aires, 2006, pág. 5.

recurso de Amparo para que a la totalidad de los presos procesados alojados en cárceles del país, se les permitiera votar en los procesos electorarios, permitiendo ejercer su derecho a voto a 25000 personas privadas de libertad.

El sistema penitenciario ha ofrecido resistencia a que los detenidos votaran, lo que puede expresar una manera de impedir que pudieran colocarse en la situación de sujetos capaces de elegir, de discernir, de optar, en definitiva, de ser reconocidos como estudiantes con la capacidad de ejercer un derecho que es propio de tal condición.

En algunos estados de América Latina, existen medidas menos gravosas a la prisión, como la recompensa por participar en actividades educativas, es el caso de *redención de la pena*⁵⁵ (un día redimido de pena por dos de estudio), como sucede en Venezuela, Perú, y otros países.

Las condiciones en las que el preso transita su estadía por los complejos penitenciarios, son generalmente precarias. El *hacinamiento* es uno de los problemas que más comprometen su calidad de vida y la posibilidad de estudiar, en caso de participar de algún programa educativo. A veces las unidades copan su capacidad y la rebasan en un 100% de las posibilidades, generando problemas graves de salud e higiene.

Como se dijo anteriormente, esta situación repercute en la educación, ya que no contribuye a suscitar el interés por el estudio, o la definición de un proyecto a mediano plazo.

La dilatación de los procesos judiciales tiene gran incidencia en este resultado. “El reconocimiento de la problemática de los centros penitenciarios, ha sido un aspecto central de la nueva dinámica política regional, situación que se había agravado por el olvido, y que merece una actualización donde la educación debe jugar un rol central”.⁵⁶

Finalmente, en cuanto a los liberados, no existe en la Región en general una política educativa postpenitenciaria, por lo que sería necesario definir alternativas con otros medios y mecanismos para llevar a cabo la labor.

Las raíces de la conflictividad social que derivan en la realidad carcelaria, se pueden atribuir en parte al menos, a la descontentación institucional para con una parte de la población que no encuentra un sentido de orientación social en los colectivos sociales, con sentidos comunitarios y solidarios que guíen su accionar. Se encuentran al margen del funcionamiento orgánico de la sociedad, por eso la cárcel funciona como depósito de seres humanos, que fueron castigados por la exclusión y luego por la ley penal del Estado y la acción de los tribunales, y no necesariamente en un marco de igualdad ante la ley.

La prisión es una suerte, como dijera Giorgio Agamben, de *estado de excepción permanente*, como momento en el cual el derecho dispone su propia suspensión, al punto tal de quedar temporalmente excluida su aplicación. Por lo tanto el Estado, responde a una

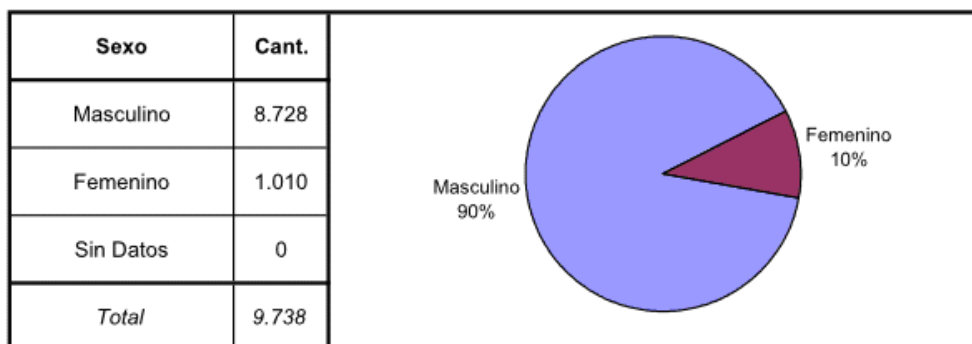
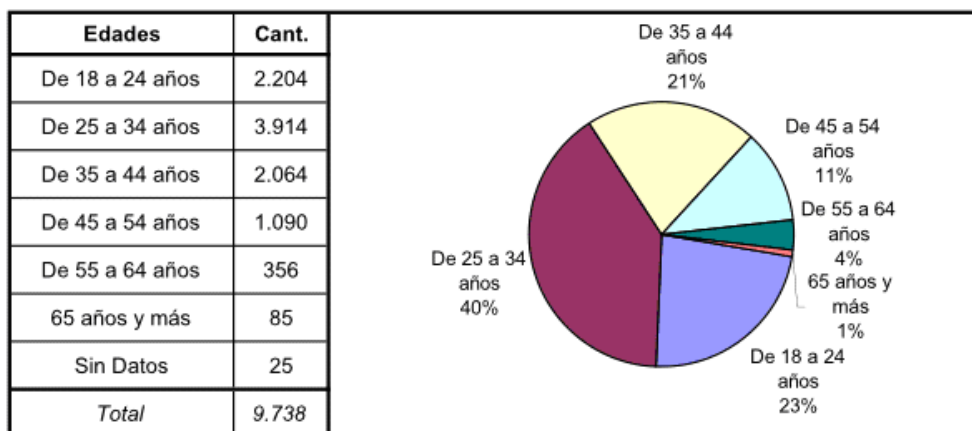
⁵⁵ RANQUEL, Hugo, Mapa Regional Latinoamericano sobre Educación en Prisiones, notas para el análisis de la situación y la problemática regional, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 2009, pag. 38.

⁵⁶ RANQUEL, Hugo, Mapa Regional Latinoamericano sobre Educación en Prisiones, notas para el análisis de la situación y la problemática regional, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 2009, pág. 39.

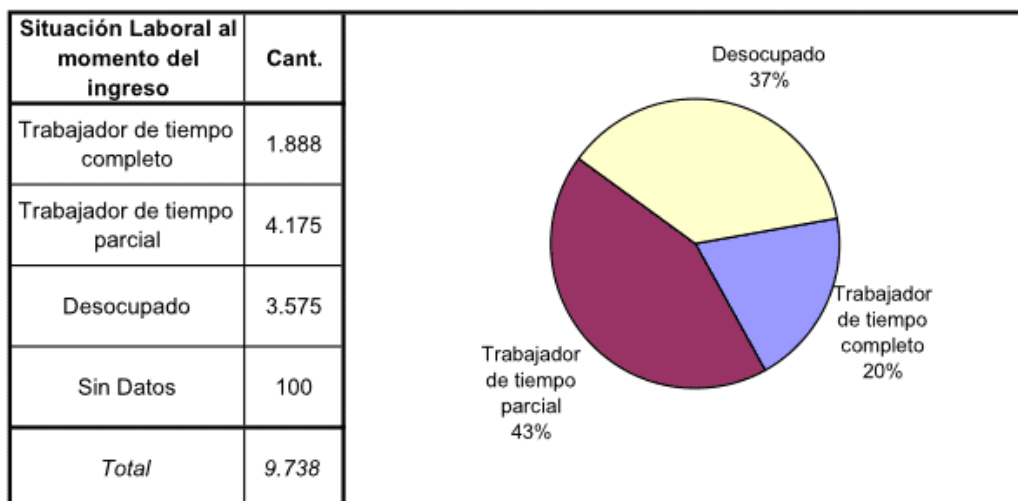
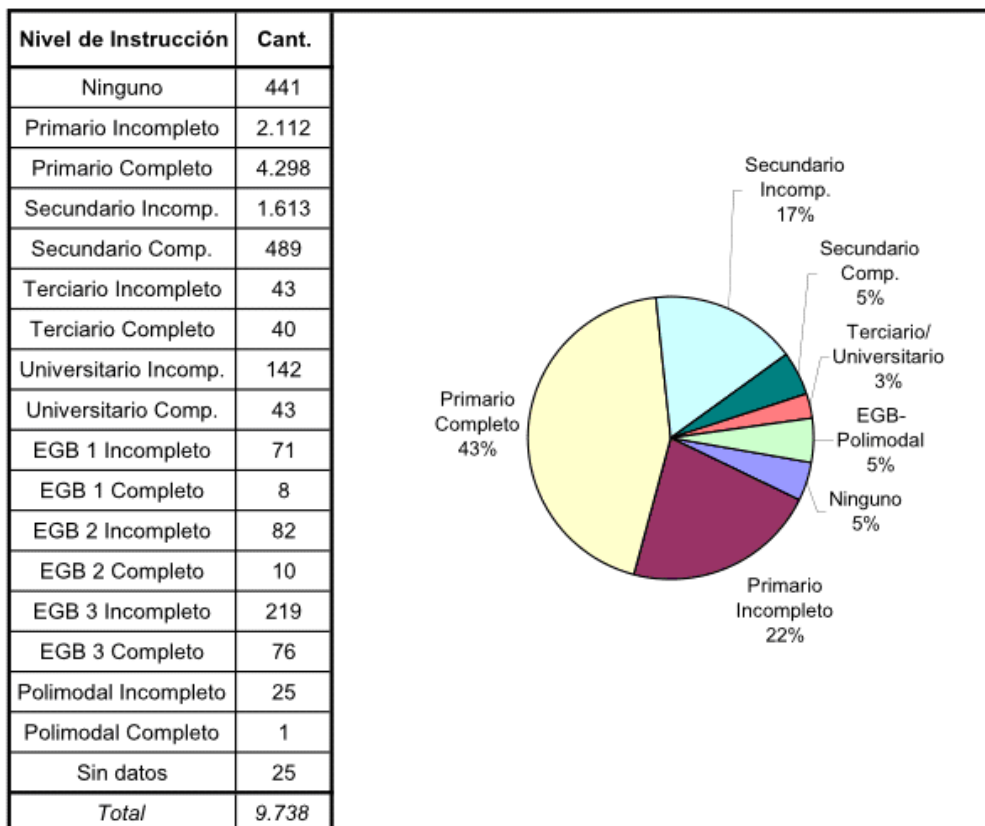
acción antijurídica con una nueva violación al derecho que, en muchos casos, será más que el hecho ilícito al que se pretende responder.

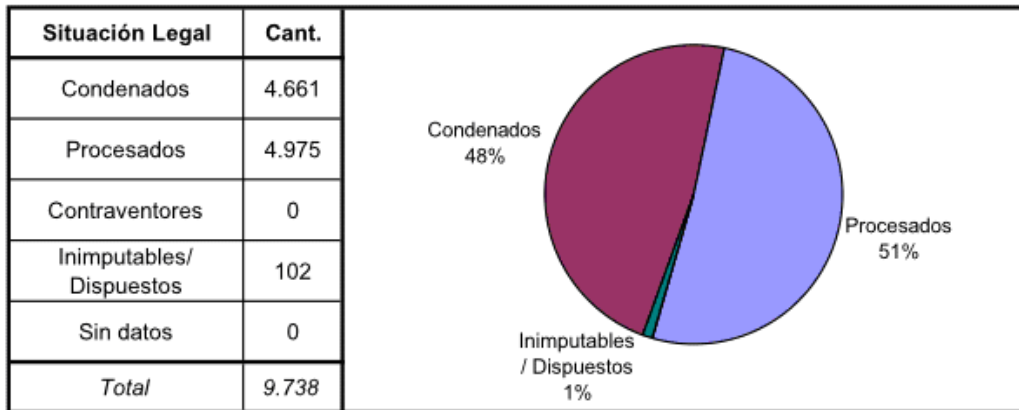
En nuestro país, los delitos correspondientes a causas federales, son analizados por el Sistema Nacional de Estadísticas de Ejecución de la Pena (SNEEP), y nos arrojan los siguientes resultados, que serán analizados y comparados con datos provinciales en cada caso, de acuerdo a la variable estudiada.

SNEEP 2004 - SPF

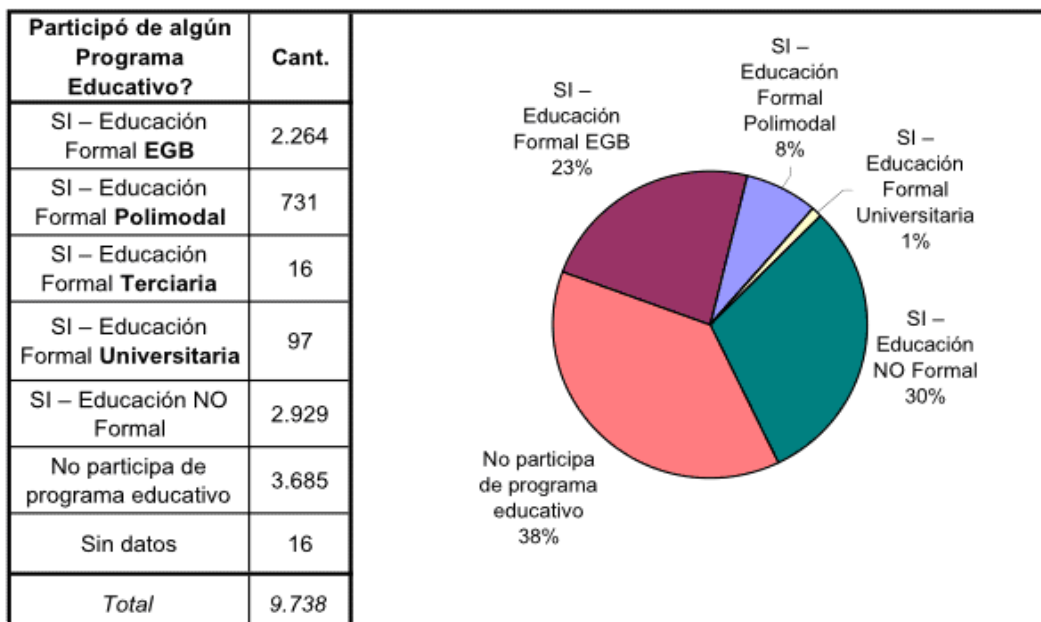
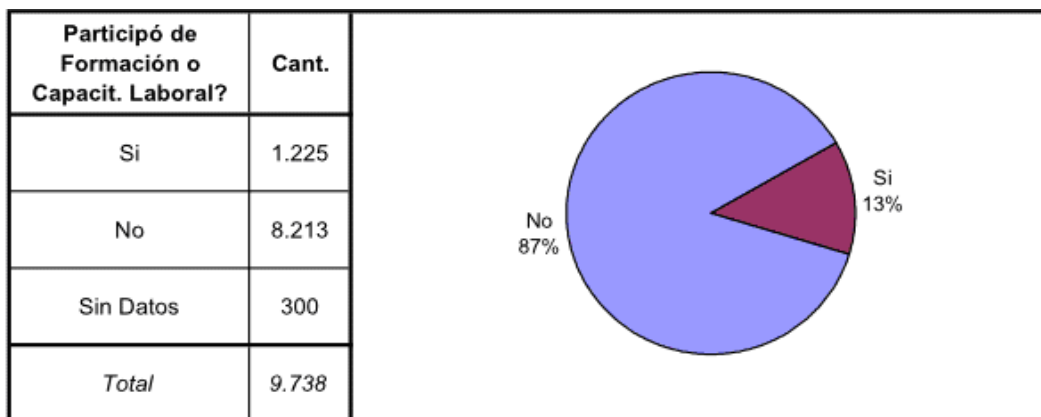


Fuente: SISTEMA NACIONAL DE ESTADISTICAS SOBRE EJECUCION DE LA PENA – INFORME DEL SERVICIO PENITENCIARIO FEDERAL SNEEP- AÑO 2004, <http://www.jus.gob.ar/areas-tematicas/estadisticas-en-materia-de-criminalidad.aspx>





Fuente: SISTEMA NACIONAL DE ESTADISTICAS SOBRE EJECUCION DE LA PENA – INFORME DEL SERVICIO PENITENCIARIO FEDERAL SNEEP- AÑO 2004, <http://www.jus.gob.ar/areas-tematicas/estadisticas-en-materia-de-criminalidad.aspx>



En el SPF, las estadísticas revelan datos similares a los que suceden en la provincia. La moda de edad está ubicada en un intervalo de edad entre los 25 y los 34 años, población joven en la plenitud productiva. El 10% de esa población son mujeres, que si bien en la provincia la cárcel de mujeres no hace distinción entre casos provinciales y federales en el espacio, la mayoría de las causas femeninas son federales, generalmente relacionadas con el tráfico de drogas. El nivel de instrucción con el que ingresan al penal es bajo (hasta primario completo), y la ocupación laboral al momento del ingreso es en su mayoría parcial o nula.

Los datos entre quienes acceden a programas educativos- incluyendo los de educación no formal- y los que no, se distribuyen de manera relativamente equitativa, aunque no devela la permanencia ni culminación de las actividades.

Una vez que el sujeto es condenado, el detenido entra en un régimen progresivo de la pena que consta de cuatro etapas descriptas en la Ley 24660 art.12: *periodo de observación, tratamiento, período de prueba y libertad condicional.*

a) PERÍODO DE OBSERVACIÓN:

Es el primer período del régimen progresivo, consiste en el estudio médico, psicológico y social del condenado. En esta etapa se formula el diagnóstico y pronóstico. Este período dura 30 días desde la recepción del testimonio de sentencia. En esta etapa se va a determinar en qué fase o período del tratamiento se va a incorporar al condenado. La *Historia criminológica* es el resultado de la audiencia realizada durante el período de observación y donde el preso tuvo que haber intervenido activamente.

b) PERÍODO DE TRATAMIENTO:

Es la segunda fase del régimen progresivo. Es el período más extenso. Se trata básicamente del conjunto de actividades que realizará el condenado durante toda su vida carcelaria dirigida a la reeducación y reinserción social.

1º) socialización: esta fase comienza incorporando a la persona el lugar que se le signó durante el período de observación. En este período, el Consejo Correccional debe en un plazo de 15 días, establecer las pautas de tratamiento (salud psicofísica, capacitación, actividad laboral, educacional, cultural y recreativa, relaciones familiares y sociales).

2º) Consolidación: implica una disminución del control que se ejerce sobre él, el que consiste en: la posibilidad de cambio de sección o grupo o traslado apropiado según la fase alcanzada.

3º) Confianza: le da al condenado una creciente autodeterminación, acompañada de una supervisión moderada.

FASE DE CONFIANZA: para alcanzar esta fase es necesario que el condenado posea conducta muy buena 7 y concepto bueno 6 como mínimo. No debe registrar sanción en el último trimestre y debe haber cumplido con las mismas exigencias que en la fase anterior (consolidación); es decir, trabajar con regularidad, estar cumpliendo actividades educativas. Capacitación y formación laboral, siempre que se haya fijado en la historia criminológica y mostrar hábitos de higiene, alojamiento y uso compartido y mantener una buena convivencia con el resto de los condenados. Art. 23 decreto 396/99

c) PERÍODO DE PRUEBA

Es la última instancia por la que pasa un condenado antes de obtener los egresos transitorios. Régimen abierto basado en la auto disciplina.

d) LIBERTAD CONDICIONAL

Es posible de recuperar la libertad luego de haber cumplido parte de una condena a pena de encierro, quedando sujeto al cumplimiento de determinadas condiciones. Es un derecho, por lo que el juez tiene el deber de otorgarla si se cumplen las exigencias legales.

La idea es que el condenado vaya avanzando de fase en fase según el tiempo transcurrido y teniendo en cuenta la conducta, el concepto y el cumplimiento de las pautas fijadas en la historia criminológica, a saber:

CONDUCTA: es el comportamiento que el condenado tiene sobre las normas carcelarias que rigen el orden, la disciplina y la convivencia. Si no tiene sanciones, no pueden bajarle la calificación.

CONCEPTO: evolución personal que presenta el preso. De este se deduce la posibilidad de reinserción en la sociedad. Es decir, el grado de reinserción social alcanzado.

Los méritos en los avances educativos son considerados como parte del concepto.

Una vez que el preso ingresa al penal, accede a un *tratamiento penitenciario*. No debe confundirse con el período de tratamiento perteneciente al sistema progresivo. Este es un programa que se basa en técnicas asistenciales que apuntan a la reinserción social del condenado, como asistencia psicológica y psiquiátrica

El contenido del tratamiento penitenciario debe ser coordinado entre el servicio penitenciario y el condenado en forma voluntaria, ya que no se le puede imponer a los sujetos privados de libertad un ideal de ciudadano. La importancia radica en potenciar la integralidad del sistema, de manera que el sujeto no sufra lagunas en su tratamiento.

El tratamiento debe ser individual, debe atender a las condiciones personales, intereses y necesidades del condenado para alcanzar el egreso, debe haber participación activa y voluntaria del condenado. En la práctica no se encuentra establecido claramente qué actividades están relacionadas con el tratamiento y muchas veces se las confunde con las actividades del sistema progresivo.

El *sistema disciplinario* es el sistema por el cual el Servicio Penitenciario Federal (la administración penitenciaria) controla el comportamiento de los condenados. Por otra parte, establece el procedimiento que se debe respetar para imponer una sanción disciplinaria. Todo lo relativo al régimen de disciplina está contenido en el decreto 18/97 y en el capítulo IV de la ley 24660. Art. 69 a 99, e influye de modo decisivo en la progresividad del régimen penitenciario. Es decir, en el avance o retroceso del condenado a través de él. La calificación de la conducta (art. 100 de la 24660) se relaciona íntimamente con el régimen disciplinario. El aumento de la conducta depende directamente de si tiene o no sanciones disciplinarias.

El Aparato Represivo no se construye como un *tipo* puro, sino que se complementa con la conciencia que tienen los penados de las consecuencias de su acción desviada.

Las infracciones cometidas son sancionadas y catalogadas en diferentes niveles, a saber:

- Leves art. 16 dec. 18/97 sanciones : amonestación y exclusión de las actividades deportivas y recreativas hasta 10 días.
- Medias art. 17 sanciones: exclusión de la actividad común hasta 7 días, suspensión y restricción parcial del D° de visita, restricción parcial o total de comunicaciones telefónicas, recreos, actividades recreativas, culturales, y deportivas, permanencia en la celda individual hasta 7 días ininterrumpidos, permanencia en la celda individual hasta 3 fines de semana seguidos o alternados.
- Graves art. 18 y dec. 85 de la 24660 sanciones: permanencia en la celda individual hasta 15 días ininterrumpidos, hasta 7 fines de semana seguidos o alternados, traslado a un sector más riguroso, traslado a otra unidad.

La educación y el trabajo son parte de la etapa de tratamiento, pero estos derechos son a veces interrumpidos con este tipo de sanciones, que terminan por considerar estos “derechos” como “beneficios”, y son objeto de restricción ante la aplicación de castigos.

El trabajo es generalmente no remunerado. Son entendidos como trabajos necesarios para el mantenimiento de la unidad. Si el interno lleva a cabo actividades artísticas o intelectuales no será necesario el trabajo obligatorio antes mencionado.

El trabajo remunerado es un trabajo voluntario que se realiza dentro de la unidad, a diferencia de la semilibertad, donde el trabajo es extramuros. Estas tienen el objeto de acceder a un sueldo llamado *peculio* por una jornada de 8 h diarias o 40 semanales.

El *peculio* permite comprar aquellas cosas necesarias que el Estado no provee, y que generalmente se adquieren en el mismo almacén del penal. Así, los presos gastan en la cantina del Servicio Penitenciario lo que ganan en los talleres del mismo Servicio Penitenciario, de manera que el dinero reingresa a las arcas de donde salió.

El salario no es percibido totalmente por el preso, se distribuye de la forma siguiente:

- a) 10% para indemnizar los daños y perjuicios causados por el delito, conforme lo disponga la sentencia.
- b) 35% para la prestación de de alimentos de los hijos según código civil.
- c) 25% para costear los gastos que causare en el establecimiento
- d) 30% para formar un fondo propio que se le entregará a su salida.

El *fondo disponible* es hasta el 30% de lo que el preso cobra como producto de su trabajo remunerado en forma mensual. Este fondo se denomina disponible” porque puede ser cobrado en forma anticipada por el preso. Su finalidad es adquirir artículos de uso y consumo personal que autoricen los reglamentos, debiendo ser solicitado por el preso.

EL *fondo de reservas* es el monto total del trabajo realizado descontando los aportes que debe realizar, y el fondo disponible si es que no lo hubiese utilizado-, debe reclamarlo al momento del egreso.

El hecho que el trabajo no sea remunerado y que los presos no sean protegidos por las leyes que rigen el trabajo pone en desventaja evidente a los reclusos. Hay que considerar que para que haya una “reinserción social” el preso requiere tener un fondo mínimo cuando es liberado para solventar gastos de renta y manutención personal e incluso familiar. Por ejemplo en Argentina el 30% del salario de un preso se destina para formar un fondo propio que se le entregará a su salida.

Este paneo general, sirve para conocer la situación a la que se atienen los sujetos privados de libertad en materia de derechos, indicada con la terminología propia del sistema penitenciario y explicada desde el punto de vista legal y real, ya que no siempre son coincidentes.

De esta manera, se pretende mantener una actitud vigilante a nivel epistemológico; un *panóptico invertido* que permita señalar los desplazamientos y las dinámicas con que las penas privativas de libertad son ejecutadas por las autoridades penitenciarias, como proceso permanente de deshumanización y agravamiento de las condiciones de los afectados.

De esta forma, el cuestionamiento hacia los infractores de la ley, se encadena al cuestionamiento de aquellos que los castigan, luego a quienes los juzgan, y finalmente a las leyes de las que estos últimos se valen.



Resultan por cuestionar dos aspectos del sistema penitenciario en cuanto a su funcionalidad o disfuncionalidad en la democracia moderna: en primera instancia, se cuestiona su funcionamiento dentro del marco legal anteriormente especificado, sus posibilidades de cumplimiento y los resultados insospechados de esa reglamentación, o paradójicamente contrarios a los especificados constitucionalmente. En este último caso, la cárcel es planteada como una institución que falló en su propósito, debido a los mecanismos errados a los que somete a sus habitantes. En segundo lugar, como sugiriera Alcira Daroqui, la cárcel es también tomada a modo de “industria sin chimenea”, es decir, que funciona como una “empresa” en beneficio de sus funcionarios, oficiales, jueces, fiscales, secretarios, todas las agencias de seguridad privada, abogados penalistas, además de todos los que trabajan en el ministerio de justicia, la Dirección General de Servicios Penitenciarios, el Organismo Técnico Criminológico (OTC), y la Dirección de Promoción del Liberado (DPL). En este sentido se puede argumentar la hipótesis de que la cárcel ni puede ni quiere socializar o resocializar a los internos, porque si lo hiciera, estaría atentando contra su propia existencia, ya que no solamente tendríamos tantas más personas sin cometer delitos, sino que además habría una inmensa estructura estatal que se reduciría a una mínima expresión. De hecho, estallaría el mercado de trabajo, ya que no solamente ingresarían miles de ex presidiarios al mercado de trabajo, sino también todos aquellos que se quedaron fuera de la estructura estatal que se redujo.

Por otra parte, también adjuntando datos respecto a la mortalidad infantil por carencias sanitarias y alimentarias de la Región, se puede decir que son muchos más los homicidios generados por la desatención a las necesidades primarias de la población, que la cantidad de homicidios culposos que pudieran enumerarse, resultando el sistema penal la empresa con mayor insolvencia estructural de nuestra civilización, y la selectividad con la que procede, la demostración más elemental de la falsedad de la legalidad procesal.

El *panóptico de Bentham* representa el proyecto ideológico de un modelo de sociedad que vigila omnímodamente (pensado para ejercer con el mínimo esfuerzo, el máximo de vigilancia) en cuanto modelo de control social programado ideológicamente, como instrumento disciplinador durante la acumulación originaria de capital en el centro, con el fin de disciplinar para la producción industrial; pero el verdadero modelo ideológico para el control social periférico o marginal no fue el de Bentham sino el de *Cesare Lombroso*, es decir, un modelo ideológico que partía de la premisa de la inferioridad biológica de los

delinquentes de los países centrales y de la totalidad de las poblaciones colonizadas. La prisión en los países periféricos era y es una institución de secuestro menor dentro de la gran prisión colonial encabezada por los intereses centrales.

En nuestro país, siguiendo la línea de Lombroso, “Rodolfo Senet elaboró un diagrama disciplinario basado en la oposición delincuente/adaptado que organizaría la vida escolar. De este modelo hizo derivar las series indisciplina=delincuencia=enfermedad; buena conducta=capacidad de adaptación=salud. A su vez, otorgó gran importancia a la herencia de las enfermedades, que incluía desde la sífilis hasta la predisposición a la locura, la idiotez y la denegación, cuyos límites con la inadaptación escolar marcaba tenuemente (...) Su colega, el Dr. Calcagno, siguió con esa tarea durante muchos años. Algunas de las invenciones fueron el craneocefalógrafo, el hafimicroestesiómetro y el traquiantropómetro, con los cuales proponía relacionar medidas físicas y educabilidad de los alumnos.”⁵⁷

Si bien el paradigma lombrosiano fue abandonado rápidamente por las grandes mayorías debido a su falta de sustento y su carácter altamente racista, el *positivismo criminológico* por él iniciado, tiene repercusión, aunque sea parcial, en todos los ámbitos y ciencias que atraviesan la criminología de hoy, y el propio sustento de las agencias de nuestros sistemas penales, reproduce el viejo discurso racista- biólogo del mencionado autor.

Sin distanciarse del positivismo, para *Parsons* el sistema penal tendría una función muy acotada en su adjudicada tarea de *control social*, pues tendría lugar únicamente cuando fracasa la “socialización” que ejerce el sistema, evidenciada por la “conducta desviada” de los individuos. De esta forma respondía al funcionalismo y al organicismo, dejando sentado el *camino correcto* de acción que estaba estandarizado para los individuos, y haciendo caso omiso a las falencias sistémicas que los atacaban despiadadamente.

La teoría de la dependencia deja ver que si en los países centrales se encarcela a los desviados, en los periféricos, donde la mayoría responden a esta concepción de *desviados*, el sistema penal definitivamente no funciona. Una razón más para desacreditar las teorías e instituciones importadas que son inconmensurables en nuestra estructura social Latinoamericana.

Esta hipótesis resulta complementaria con la opinión de Zaffaroni al respecto, quien argumenta que “el discurso jurídico- penal falso, no es un producto de mala fe ni de simple conveniencia, como tampoco es resultado de la elaboración calculada de ningún genio maligno, sino que en buena parte se sostiene por la incapacidad de reemplazarlo por otro, frente a la necesidad de defender los derechos de algunas personas”⁵⁸.

La selectividad, la *clínica de la vulnerabilidad*⁵⁹ la reproducción de la violencia, el condicionamiento de mayores conductas lesivas, la corrupción institucional, la

⁵⁷ PUIGGRÓS, Adriana, “Qué pasó en la Educación Argentina, Breve historia desde la conquista hasta el presente”, Buenos Aires, Ed. Galerna, 2002, pág. 97

⁵⁸ ZAFFARONI, Eugenio Raúl, “En busca de las penas perdidas, deslegitimación y dogmática jurídico penal”, Buenos Aires, Ed. EDIAR Sociedad Anónima Editora Comercial, Industrial y Financiera, 1989. Pág. 18.

⁵⁹ <http://centrocepi.blogspot.com.ar/2010/09/clinica-de-la-vulnerabilidad.html>, consultada en marzo 2012.

concentración de poder, la verticalización social y la destrucción de relaciones horizontales comunitarias, no son entonces características coyunturales, sino estructurales del ejercicio de poder de todos los sistemas penales, por lo que el concepto de “crisis”, va a ser paradójico y totalmente funcional del discurso penalista.

“Si se criminalizasen todos los hurtos, todos los adulterios, todos los abortos, todas las defraudaciones, todas las falsedades, todos los cohechos, todas las lesiones, todas las amenazas, prácticamente no habría habitante que no fuera varias veces criminalizado”.⁶⁰

A modo de resumen y siguiendo la línea de los autores mencionados, que lo que hace la cárcel es reproducir intencionalmente el delito, porque la reproducción del mismo es lo que garantiza a la institución su duración en el tiempo, y junto con ella a todo el sistema. De esta forma, es fácil comprender que el fracaso de la resocialización haya sido su mayor “éxito”.

Pero el sistema penal es capaz de violar algo más que los principios estructurales que rigen a la sociedad, pues se producen dentro de su propio seno, irregularidades que son frecuentes y a las que los presos terminan por acostumbrarse o encuentran, en el mejor de los casos, formas estratégicas de lidiar con ellas. “Se trata de la duración extraordinaria de los procesos penales, la carencia de criterios legales y doctrinarios claros para la cuantificación de las penas, y la proliferación de tipificaciones con límites difusos”⁶¹.

Por otra parte, el ejercicio de poder violento llevado adelante por las agencias del sistema penal y reconocido por gran parte de organismos defensores de los Derechos Humanos, dan cuenta de la innumerable cantidad de homicidios, secuestros, torturas y corrupción cometidos por las mismas, haciendo posible afirmar que la legalidad no proporciona necesariamente legitimidad.

La arbitrariedad de las agencias penales es concedida por la propia ley, y en la falsedad del discurso, se producen efectos acordes a esa creencia, conforme al mecanismo enunciado en el teorema de Thomas: “*si los individuos definen las situaciones como reales, son reales sus consecuencias*”.

Las respuestas que enuncia Zaffaroni como poder de deslegitimación desde el plano político criminal de los sistemas penales, son principalmente dos líneas teóricas que deben revisarse cautelosamente para no sumar errores a los errores sistémicos que padecemos:

- **La mínima intervención penal** niega la legitimidad de los sistemas penales tal como operan en la actualidad, pero propicia una alternativa mínima que considera necesaria como un mal menor. Para ello, Baratta ha trazado esa *contracción penal* como momento del progreso social, pero no tiene la pretensión legitimante de un futuro modelo punitivo.

⁶⁰ ZAFFARONI, Eugenio Raúl, En busca de las penas perdidas, deslegitimación y dogmática jurídico penal, Buenos Aires, Ed. EDIAR Sociedad Anónima Editora Comercial, Industrial y Financiera, 1989. Pág. 30

⁶¹ ZAFFARONI, Eugenio Raúl, En busca de las penas perdidas, deslegitimación y dogmática jurídico penal, Buenos Aires, Ed. EDIAR Sociedad Anónima Editora Comercial, Industrial y Financiera, 1989. Pág. 32

- **El abolicionismo** niega la legitimidad de los sistemas penales tal cual operan en la realidad social actual y, como principio general, de cualquier otro que pudiera proyectarse en el futuro como alternativa sobre modelos formales y abstractos de solución de conflictos, por lo que postula una abolición radical de los mismos y la asunción de la solución de conflictos por instancias o mecanismos informales. La polémica en torno al abolicionismo la lidera, entre otros, Ferrajoli, ya que esta versión es capaz de engendrar alternativas peores que el sistema penal. La reacción vindicativa descontrolada en manos de individuales o estatales, mediante técnicas de vigilancia total o de control tecnológico, pueden ser más peligrosas que el sistema vigente.

En la actualidad también se han presentado medidas consideradas menos gravosas, como la portación de dispositivos tecnológicos que sirvan de medio para mantener el control estricto de la ubicación de la persona, sin interrumpir o generando las actividades que lo mantienen aliado y cooperante con la comunidad- trabajo y estudio- situación que no sería válida- y que de hecho no lo ha sido en los países donde fue efectivamente aplicado- si no es complementado con un tratamiento terapéutico y de contención permanente.

Modelos más arcaicos, son ejemplificados en una tribu africana, donde los habitantes de la comunidad rodean al infractor cantándole la canción que se le dedicó al nacer, para recordarle quién es él o ella, y quién es su pueblo que lo contiene, y al que le debe obediencia y devolución, aunque la sociedad occidental está muy lejos de poder consolidar mecanismos informales de ese tipo.

Aún adhiriendo a estos formatos de justicia que resultan utópicos en nuestra sociedad, la forma de ejercer justicia seguiría regida por decisiones que dependerían de unos u otros intereses y sería ejecutada a favor de quien tuviera más poder de hacer valer su argumento. Foucault por su parte niega el modelo de una parte que se sobrepone a las partes en litigio como instancia superior decisoria. No admitió la idea de un sistema de poder, sino que considera que **el sistema es una ilusión provocada por la alineación de micro-poderes**.

Una crítica marxista bastante ortodoxa y tradicional del derecho, está inclinada a negar la posibilidad de un derecho alternativo y su propuesta se traduce en una práctica destinada a utilizar el derecho burgués en un sentido completamente diferente al que quiso imprimirle el poder que lo creó.

A pesar de describir el sistema penitenciario de manera crítica y practicar su insolvencia teórica, es decir, su inviabilidad, resulta difícil formular una propuesta alternativa, por lo que se considera que este sistema se sujeta con la misma inverosimilitud y efervescencia que otros aspectos de la sociedad de consumo capitalista, es decir, sostenida sobre pies de barro, pero sostenida al fin, porque no ha nacido una alternativa que la reemplace y que pueda superar el poder de los intereses que la mantienen.

Aún cuando el propio Marx preveía la desaparición por extinción del derecho jurídico burgués, detrás del colapso capitalista, ha sido probada la posibilidad de su recreación (al igual que el propio capitalismo) para garantizar su supervivencia, re- adaptando los aspectos que la sociedad de hoy considera inadmisibles.

El ingreso de instituciones educativas al sistema penal, garantizan su supervivencia y apaciguan la lucha, le otorgan longevidad al sistema, pero ofreciendo un cuestionamiento desde adentro. El *poder* se presenta como un *hecho social*, desde que se ejerce mediante acciones humanas como cápsulas de micro- poder que alineadas conforman la ilusión sistémica de la realidad. El saber hace al poder y el poder puede llevar a la transformación de esa realidad. Esta es la contrapartida a la quietud frankfurtiana de la lucha de clases. Este es el poder de las personas, aún cuando no están conformadas como masas.

A modo de conclusión es posible afirmar que el *derecho* como concepto, como institución y como aplicación, está enmarcado en un contexto histórico concreto, en nuestro caso en una sociedad capitalista, latinoamericana, democrática, y determinada por la dependencia de nuestros países para con el centro.

El sistema punitivo reacciona como una actividad funcional al sistema productivo, y en los países latinoamericanos las cárceles criminalizan la abundante miseria, de víctimas de la ausencia de políticas públicas y redes sociales contenedoras.

La deslegitimación del sistema penitenciario se hace latente, aún cuando no estamos preparados como sociedad para poner en vigencia una nueva alternativa. La conciencia sobre la criminalización de la vulnerabilidad está poniendo en jaque al sistema que no tiene la capacidad de sostener ni la infraestructura, ni el aumento creciente de sus pobladores, ni al personal que se ocupa de ella, y nos esforzamos en mantenerla a pesar de esgrimirse sobre una base incongruente.

Por esta razón el delito no es protagónico en este estudio, sino que este se enmarca en un momento determinado del desarrollo histórico, que arrastra los demás aspectos de la vida social.

Realzar la faceta educativa en este contexto no significa resolver el problema y lograr que la institución carcelaria cobre sentido, no se pretende “emparchar” un problema de coyuntura mejorando las oportunidades en una estadía más llevadera. Lo que se defiende es el DERECHO a la educación, sea cual fuere el contexto, la edad, el estado, la situación, o el sexo de quienes tienen la intención de acceder a ella.

2.2. La educación en la cárcel desde la perspectiva de los involucrados.

“La libertad, el riesgo y la aventura espiritual de pasar virtualmente por encima de las paredes, se vuelve una condición para el buen ejercicio de la tarea educativa. La proclamación de la libertad por encima de la *muerte de la historia*”- Paulo Freire, 2002-.

La cárcel es un lugar de encierro desde donde se limita y se suspende, por diferentes períodos temporales, la libertad y circulación de hombres y mujeres que han llevado a cabo hechos de transgresión social de diversa naturaleza. El servicio Penitenciario y la Justicia toman cuenta de la vida de los detenidos desde el momento en que son aprehendidos, y en ese punto las unidades de educación toman una especial significación a partir de cuatro vectores: la cárcel, el ente educativo, los estudiantes y los educadores.

“El individuo que en sus primeros años de vida –donde su “edificio” interno está en pleno proceso de construcción- carece de experiencias suficientes de sostén, amor y cuidados, primero externas y luego interiorizadas, queda en una situación de labilidad y fragilidad personal, que lleva en algunos casos a no conseguir levantar una barrera de contención interior para controlar y modular sus pulsiones agresivas más arcaicas⁶²”.

Siguiendo esta línea de *inteligencia emocional*, el sujeto que se encuentra en un cuadro de *orfandad* provocada por la ausencia y por el debilitamiento de mecanismos de regulación de los afectos, así como por la experiencia temprana de des- afectos, -básicamente abandono y agresión, tanto familiar como institucional-, se coloca, ya mayor, a merced de la manipulación de otros individuos que usufructúan una mano de obra dócil, y donde la persona busca un imaginario refugio parental/ paternal que llene su vacío interno.

Es relativamente probable que “en estas condiciones ingrese, poco a poco, al mundo de la delincuencia, la droga, al circuito de la marginalidad. (...) La idea de enclaustramiento, lo que fue en su origen un lugar de meditación, reflexión y símbolo de búsqueda de la verdad y la virtud (el claustro) se convierte, siendo cárcel, en lugar de servicio, humillación y analogía del infierno”⁶³.

Tal apreciación respecto a las condiciones psico- anímicas del preso al momento del ingreso, como posible perfil generalizado que de ninguna manera pretende englobar a la población penitenciaria bajo estas características en forma estandarizada, encuentra aceptación, en la medida en que los sujetos, en su búsqueda fracasada de contención, terminan por rebelarse contra aquellos que no respondieron a sus demandas, y finalmente, generan un escudo de individualismo proyectado a la supervivencia, y un posicionamiento de ataque para poseer, por cualquier medio, lo que consideran de su pertenencia.

Así, la cárcel como institución de encierro, es el arquetipo del fracaso en el objeto que se propone, al igual que en el establecimiento de las condiciones mínimas de restauración del vínculo social: la re- socialización y/ o rehabilitación de los detenidos. Los elevados índices de reincidencia y reiterancia son datos reveladores del resultado fatídico en la reversión de los delitos.

⁶² VIANI, Adrián, GARCÍA BURGOS, Sebastián y otros, “Coaching Ontológico- Inteligencia Emocional”, ciclo de capacitación docente a distancia, Mendoza, Universidad Juan Agustín Maza, Dirección General de Escuelas Resol. N°0136/09, 2009. pág. 12.

⁶³ DAROQUI, Alcira, “20 años de la Carrera de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárcel”, Buenos Aires, Editorial Yael, 2009, pág. 195.

La cárcel se devela entonces como un receptáculo de la miseria humana, como verdaderas universidades del delito, mientras que los responsables de graves latrocinios contra el patrimonio y la salud nacional, gozan de la mayor impunidad.

“Cuanto más culpables sean “ellos”, más a salvo estará el resto de “nosotros” (...). Y si la atribución de culpa se considera equivalente a la localización de las causas, ya no hay motivo para poner en duda la inocencia y rectitud del sistema social del que nos sentimos tan orgullosos”⁶⁴.

(Éste párrafo perfectamente adaptable a la visión que se pretende ofrecer sobre la culpabilidad y victimización irónica de unos y otros, hace referencia a los centros de detención y exterminio generados durante el Holocausto, y nos da la pauta de cuán ardua y funcional puede ser la tarea psicológica, sociológica y política, para lograr incidir sobre la conciencia y la acción de las instituciones y de los integrantes de la sociedad contemporánea, como un perfecto complemento superestructural que acompaña a un propósito económico y bélico).

Uno de los aspectos capitales de la educación en prisiones ha sido la *intervención de distintas instituciones y organizaciones sociales*, por lo que resulta fundamental que cada una de ellas cumpla su función reglamentada y asuma sus responsabilidades en forma sistemática, y que haya una coordinación adecuada entre ellas para conducir las tareas que se propongan, sin superponer actividades, objetivos ni roles.

Por ejemplo en Buenos Aires, se conjugaron Abuelas de Plaza de Mayo, la Liga por los Derechos de Hombre, Familiares de detenidos desaparecidos, y otros, con el objeto de producir una “irrupción” de los organismos de derechos humanos, logrando intercambiar saberes e interactuar con los estudiantes privados de libertad.

Esta instancia deja ver la necesidad de una coordinación que se eleve por encima de las instituciones educativa y carcelaria, a nivel ministerial posiblemente, y de esta manera evitar las confrontaciones entre las lógicas educativa y carcelaria respectivamente, de manera de corregir irregularidades, como los que suceden con la educación universitaria, a saber: *traslados* de los estudiantes- que asisten al espacio educativo con horas de demora, o que a veces no son trasladados por castigos dispuestos por el área de seguridad, o son sometidos a requisas por demás arduas, y enfrentándose a que en ellas se les retengan materiales de estudio como fotocopias, útiles, carpetas, etc.-; asimismo, los *ingresos* de los educadores, también muchas veces se ven afectados por la falta de circulación de las autorizaciones, entre otras cosas.

La Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de Buenos Aires, anunció en el año 2006, que el objetivo institucional perseguido, era *La coordinación Nacional de Modalidad Educación en Contextos de Encierro, en busca de la inclusión educativa durante el tiempo de pérdida temporal de libertad. La meta es garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas*

⁶⁴ BAUMAN, Zigmunt, “MODERNIDAD Y HOLOCAUSTO”, Madrid, Quinta edición: Ediciones Sequitur, 2010.pag. 14.

de libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno, a través del fortalecimiento de las ofertas educativas en todos sus niveles y modalidades según corresponda su población e institución.

Tal anuncio evidencia una voluntad colectiva de renovación de las instituciones, en la construcción de una nueva cultura penitenciaria, preservando el derecho de los internos a que la educación sea garantizada.

La educación en contexto de encierro implica un complejo proceso de afirmar una subjetividad negada, es decir, la forma en que un espacio que se ha configurado paulatinamente en un terreno de autoafirmación, descubre el desafío en el propio entorno de conformarse junto a otra disciplina: la del estudio, la del conocimiento. Los actores inevitablemente involucrados en este proceso, conforman una línea de acción marcada por su situación y posición de clase.

Para llevar adelante una práctica educativa en el marco de una “política educativa”, a pesar de las medidas disciplinarias del sistema correctivo, es necesario tener en cuenta los posibles obstáculos empíricos que juegan en el campo:

- superpoblación penitenciaria y hacinamiento,
- carencias de recursos presupuestales,
- inadecuada atención sanitaria,
- severas carencias de capacitación para el personal penitenciario en todos sus escalafones,
- inexistencia de un Modelo Educativo, como una forma *sistematizada y unificada* en cuanto formas de aplicación,
- alto número de procesados sin sentencia,
- violencia carcelaria en sus diferentes manifestaciones,
- falta de motivación por parte de los estudiantes y poca proyección en el mediano y largo plazo sobre sus vidas,
- condiciones de infraestructura a veces insuficientes
- insuficiente capacitación para el personal educador en cuanto a la complejidad del contexto carcelario,
- los bajos salarios para los educadores,
- frecuente transferencia de los reclusos de centro penitenciario, lo que a veces dificulta la continuidad de sus estudios

Los implicados directamente en el proceso educativo, son principalmente estudiantes, educadores, agentes penitenciarios, directivos y administrativos de ambas instituciones. Todos ellos cumplen una función fundamental en el proceso, solo que no siempre es coordinada ni complementaria, sino que las más de las veces, deja ver una descoordinación cuasi contradictoria respecto al funcionamiento y lógica de ambas instituciones, que se intentará describir de la siguiente manera:

- Los **agentes penitenciarios** priman la *seguridad* -aunque no sea un concepto totalmente claro- por sobre la educación. Se discrimina la educación del “tratamiento” y es considerada más bien un beneficio que un derecho de los estudiantes, aun cuando la ley 24660 del código penal la promueve, permitiendo una cierta rivalidad entre el personal penitenciario y el personal de los programas educativos.

Paradójicamente, aunque la *situación de clase* de la que provienen los agentes penitenciarios es generalmente precaria, y de un bajo nivel de instrucción, al igual que los presos, su *posición de clase* es adversa y consideran que el interno merece el desprecio que se adjunta al castigo del encierro.

Nelson Mandela decía que para un preso, los custodios o guardias son las personas más importantes en su vida diaria, por lo que es fundamental incorporar custodios a los programas educativos.

“Indudablemente, ninguno de los que formamos parte del personal de una institución penitenciaria habrá pensado o soñado durante su infancia ser agente penitenciario; habrá soñado con ser militar, policía, gendarme, marino, etc., pero no penitenciario y, por distintas circunstancias de la vida, llegamos a la institución penitenciaria. (...) Necesitaban un trabajo, una obra social, un “sueldo seguro”⁶⁵.

Entonces, ser agentes penitenciarios dentro de la concepción moderna, adoptaría carácter de servicio social destinado a la readaptación social del delincuente, sin embargo, la experiencia diaria muestra cómo el pensar del agente penitenciario está centrado en la disciplina y la seguridad.

Vale la pena también mencionar las características de quienes son vislumbrados como agresores en este juego de roles, de manera sino injusta, pre juiciosa. Los agentes penitenciarios, son sujetos que pese a cumplir funciones casi opuestas a los presos, comparten con ellos características estructurales de origen que podría mermar la brecha entre unos y otros protagonistas del suceso carcelario.

“es esa doble selectividad que vive el sistema penitenciario. Por un lado, la generalidad de las personas privadas de su libertad provenientes de los estratos sociales medio-bajos; por el otro, personal penitenciario a cargo de su readaptación social, de igual procedencia social”⁶⁶.

Las condiciones estructurales de las que provienen tanto presos como carcelarios, son similares y de hecho, mantienen conductas y gustos similares, escuchan generalmente la misma música, provienen de familias con la misma posición social, usan el mismo vocabulario y principalmente, están sometidos a reglas casi tan rigurosas como los presos. Pues el sistema los esclaviza, coacciona sus iniciativas y los sanciona por situaciones que

⁶⁵ MAMANÍ GARECA, Víctor, "La cárcel - Instrumento de un sistema falaz", Argentina, Ed. Lumen, 2005, pág. 45-49.

⁶⁶ MAMANÍ GARECA, Víctor, "La cárcel - Instrumento de un sistema falaz", Argentina, Ed. Lumen, 2005, pág. 48.

muchas veces no son responsables. Denuncian además que las reglas en su trabajo son poco claras, que no hay un criterio unificado para el ascenso/ descenso, castigo/beneficio.

Los agentes penitenciarios, explican que a partir de la reincidencia de los internos y la mala conducta intrapenitenciaria, sienten que “su trabajo no sirve”, que es agobiante y frustrante, por lo que se considera posible cuestionar el rol adjudicado a los penitenciarios como agresores dentro del diabólico sistema panóptico, sino que ellos también son víctimas de ese mismo sistema que los enfrenta con los presos, logrando consolidar el funcionamiento automático del poder.

“Victor Hugo Mamaní plantea un modelo alternativo fundado en la conversación entre personas, no entre un guardiacárcel y un preso, una conversación que, fundada en el lenguaje y en el despliegue de ideas y emociones, permite construir una relación interpersonal, intersubjetiva, en la que cada uno aparece frente al otro como sujeto y no como el castigador y el castigado”⁶⁷.

“Detrás de esas enormes estructuras, los funcionarios penitenciarios, después de un determinado tiempo de permanencia en la institución, algunos en tiempos muy breves, pasan a ser parte de la población estable del establecimiento penitenciario, y difícilmente sean creativos, con ideas nuevas, reformistas y mucho menos con ansias de crear nuevas estructuras”- los agentes penitenciarios no tienen derecho a la protesta ni a pertenecer a un gremio- “el personal penitenciario que conozco, padece, por lo general, tristeza, soledad, desarraigo y similares problemas familiares, de déficit educacional, habitacional, salarial y sanitario. (...) Nadie se ocupa seria y honestamente de ellos”⁶⁸

“Cuando entrás querés cambiar la institución, después sólo querés ser invisible, pasar desapercibido”⁶⁹

Finalmente, se puede aclarar que así como la profesión que eligen los estudiantes privados de libertad, va aportando a la construcción de su subjetividad y de su identidad, el agente penitenciario va cayendo en una sombría reproducción no vocacional del sistema al que pertenece.

- Por otra parte, los **directivos y administrativos** de ambas instituciones, tienden a culpabilizar a la institución contraria de las irregularidades que se producen al interior de los programas, evidenciando una “rivalidad” absurda, o justificando negligencias con “falta de presupuesto”, pues pesar de los convenios, no se termina de asentar un instructivo para cada parte, dejando muchas veces sin efecto los proyectos o sus cláusulas inicialmente acordados.

⁶⁷ MAMANÍ GARECA, Víctor, “La cárcel - Instrumento de un sistema falaz”, prólogo de Natalio Kisnerman, Argentina, Ed. Lumen, 2005, pág. 11.

⁶⁸ MAMANÍ GARECA, Víctor, “La cárcel - Instrumento de un sistema falaz”, Argentina, Ed. Lumen, 2005, pág. 49.

⁶⁹ Testimonio de agentes penitenciarios en el taller obligatorio para “trabajadores del sistema penitenciario” organizado por profesionales y estudiantes de la FFyL, UNCuyo, recuperado por la autora, 2011. Inédito.

La situación de clase de los funcionarios de la ECE, está caracterizada por ser profesionales y ganar el sueldo de un empleado público, es decir, clase media. Sin embargo en cuanto a la posición de clase que ocupa cada uno, se puede esgrimir en el caso de los funcionarios del sistema penal, una doble tendencia a apoyar los proyectos educativos, o a la resistencia a los mismos junto con una estigmatización a los estudiantes. En cuanto a los profesionales del sistema educativo existe una tendencia a la contención, protección y amparo, de los estudiantes, lo que a veces los pone en un rol paternalista.

Entre el personal penitenciario, técnicos, profesionales y administrativos, se hace necesaria la cooperación en áreas de distintas disciplinas, para propiciar y reforzar la autonomía de los detenidos y prepararlos para la liberación, a la vez que evitar un paternalismo de parte de la institución.

“Experiencias en países como España y Canadá, muestran el tratamiento de cada preso por la integración de un equipo de profesionales. De esta manera, se atiende los casos personales de cada interno de manera idónea, considerando las diferentes dimensiones del tratamiento del interno. Es decir, se toma en cuenta la evolución psicológica, educativa y legal del interno”⁷⁰.

En palabras de uno de los facilitadores del programa Universidad en Contexto de Encierro de Mendoza, “Estamos generando un espacio para ejercer un derecho que está consensuado (...) esto es cogestionado por un grupo de actores que se reúne mensualmente, donde los alumnos son la razón de ser”- Fabio Erreguerena, Secretario de Extensión.

“La educación como política de inserción, ha sido nuestra política institucional (...) hoy nos encontramos en una encrucijada, porque hay sectores que pretenden medidas retroactivas, porque pretenden con soluciones mágicas revertir la inseguridad, restringiendo el derecho de otros. Nosotros ponemos eje en las soluciones personales (...) no como los que hacen política barata con el tema de la inseguridad.(...) El tema de la seguridad se toma desde un punto de vista coyuntural y no estructural”- Dr. Sebastián Sarmiento, Director del Servicio Penitenciario.

- **Entre las personas privadas de libertad**, los perfiles, de acuerdo a la categorización que plantea Ranquel, se dividen inicialmente por el tipo de delito cometido.
 - Una gran cantidad de detenidos tienen causas relacionadas con el tráfico de drogas, y una gran parte de los internos son *fármaco- dependientes*, por lo que es necesario tener este aspecto en cuenta cuando se desarrollan los programas educativos.
 - El delito más frecuente entre la población femenina, es justamente el tráfico de drogas, las llamadas “mulas”, significando su detención una ruptura y desintegración familiar, ya que generalmente son madres, jejas de familia, solteras y

⁷⁰ DAROQUI, Alcira, “20 años de la Carrera de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárcel”, Buenos Aires, Editorial Yael, 2009, pág. 62

por lo general jóvenes. Se sostiene por diferentes fuentes que las mujeres en prisiones sufre un aislamiento aún más marcado que los hombres, ya sea por la fractura familiar o por el rechazo social y familiar que ocasiona. De hecho, la educación para mujeres impartida en los centros penitenciarios está todavía relacionada, generalmente, con las tareas que a la mujer se le adjudican socialmente, a saber, costura, tejido, etc.

➤ Los delitos contra la propiedad son los más numerosos entre la población masculina joven- adulta. El robo y el hurto son delitos cometidos por la mayoría de la población penitenciaria, aunque su condena no sea caratulada por tal delito, sino por el agravio del mismo: robo con amenaza, con homicidio, con armas de fuego y blancas, etc.

➤ También es considerable el número de internos que ingresan al penal consecuencia de “actos con *violencia*” el perfil de violencia de los internos debe ser tomado en cuenta para desarrollar las actividades educativas, con el fin de abordarla, tratarla y eventualmente revertirla”⁷¹ Se pueden enumerar muchos casos de violencia hacia la mujer. La violencia doméstica es muy relevante en la Región, por lo que convendría incorporar a las políticas públicas de América Latina los instrumentos necesarios para combatirla⁷².

➤ Los homicidios son la mayor parte de las veces resultado de eventualidades relacionadas con entredichos pasionales, peleas barriales, intentos de asalto, abuso sexual, pero no es prioritariamente premeditado, sino que más bien es el acompañante forzoso de una planificación delictiva que sufrió un imprevisto.

➤ Finalmente, los delitos sexuales, requieren tratamiento educativo y terapéutico (cognitivo- conductual) que puede exceder lo educativo. Sin embargo, en el caso de culturas inmigrantes y marginales, el abuso sexual se produce como un hábito de familia, que no es necesariamente patológico, y de hecho se produce entre miembros co- sanguíneos. La educación en este caso es fundamental como impartición de normas y valores y de respeto por los derechos de los ofendidos.

La situación de clase de los presos es de una estructura, como ya se ha repetido varias veces en este estudio, humilde, con escasa movilidad ascendente y con un nivel de instrucción definitivamente bajo. Su posición de clase está a la defensa de sus intereses y derechos, a veces de forma oportunista, y a veces con clara conciencia.

El rol de los estudiantes no puede reducirse a meros receptores pasivos de información, la organización y participación de los reclusos puede tomar forma, como sucede en algunos

⁷¹ DAROQUI, “Alcira, 20 años de la Carrera de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárcel”, Buenos Aires, Editorial Yael, 2009, pág. 55.

⁷² RANQUEL, Hugo, Mapa Regional Latinoamericano sobre Educación en Prisiones, notas para el análisis de la situación y la problemática regional, *Centre international d'études pédagogiques* (CIEP), 2009, pág. 14.

países que apoyan con legislación las iniciativas de los internos- alfabetizadores, en educación, religión, cultura y recreación.

Por último, los **educandos**, resultan generalmente “verdugueados” por los penitenciaros y “protegidos” por los educadores, a través de los que canalizan sus necesidades, tanto materiales como simbólicas.

En palabras de los estudiantes universitarios de las distintas carreras que se desarrollan en las aulas universitarias de Boulogne surMer:

“la educación le permite a un individuo encontrar una salida”- estudiante de trabajo social, abril, 2012-.

“no estamos solos, tenemos a nuestros tutores dispuestos a luchar por defender nuestro derecho a la educación”- estudiante de Filosofía, abril, 2012-.

“Encontré en los libros, el escape a mis tabúes”- estudiante de trabajo social, abril, 2012-.

“Ser estudiante Universitaria es un logro tremendo en este contexto. Yo estaba en San Luis y cuando llegué acá no había ni primaria. En cambio, por medio de la universidad, también otras capacitaciones, el CEBA, el CENS, es como una ventana porque estar acá es como que se nubla la mente, las ideas se esfuman, por decirlo así. Con ese lenguaje que de a poco te va contagiando que es el lenguaje “tumbero”, aprendés palabras nuevas que no conocías, pero es del mal vocabulario, los malos modales, el no tener la cabeza abierta ni siquiera a noticias periodísticas”- Estudiante de Sociología, mayo, 2012 -.

- Los **educadores**, la mayor parte de las veces no están preparados para asimilar las particularidades de la educación en este contexto, por lo que van labrando su camino pedagógico a partir de la experiencia. Posiblemente sería una mejoría capacitar a los docentes para laborar con estudiantes que presentan los tipos de perfil previamente mencionados. Las más de las veces los educadores poseen un nivel de instrucción superior, o superior en curso, aún cuando su situación económica sea modesta. Su posición de clase es defensiva de los derechos de los presos.

“trabajar como educadores, es trabajar con el miedo de lo condenable. A veces es enfrentar el horror de los crímenes y seguir teniendo fe en el ser humano”⁷³.

La labor docente es reconocida tanto por alumnos como por agentes penitenciaros, quienes tienen un amplio reconocimiento de los mismos. Sin embargo, el rédito económico del penitenciario supera ampliamente al del educador, aún cuando su capacitación para el desempeño profesional fuera de un tiempo menor e incluso la gratificación por peligrosidad y riesgo a veces no es considerada.

⁷³ RANQUEL, Hugo, Mapa Regional Latinoamericano sobre Educación en Prisiones, notas para el análisis de la situación y la problemática regional, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 2009, pág. 15.

“Para los docentes, traspasar los muros de la cárcel es caminar por pasillos interminables, rejas tras rejas, llaves, cerrojos manipulados por hombres y mujeres grises y con uniforme gris”.⁷⁴

En la primer Jornada de sobre trayectorias educativas en contextos de encierro, a modo de diálogo y construcción colectiva, fueron arrojados los siguientes resultados:

Se indagó sobre las implicancias de la restitución del Derecho a la Educación en las prácticas pedagógicas, los desafíos de la articulación entre el nivel secundario y educación superior universitaria y las propuestas de acción para superar dichos desafíos.

El planteo que prevaleció y sirvió de hilo conductor a todas las consignas, se dirigió claramente a la *necesidad de capacitación* de los trabajadores afectados al servicio penitenciario en la tarea educativa, para asimilar las particularidades del contexto y los efectos del mismo en sus prácticas, y para poder promover estrategias de enseñanza propicias a la asimilación por parte del sujeto de aprendizaje.

Esta proposición contrasta con su situación laboral actual, en la que los docentes se desenvuelven casi a ciegas, sin una guía de procedimientos clara, sino más bien recurriendo a la virtud de la experiencia transmitida, por tradición, de boca en boca por sus pares, en un compromiso de ayuda mutua y, finalmente, donde tienen que hacer una adaptación de sus clases, conscientes de la mutación que sufren los conceptos, cuando son dirigidos a una u otra parte de la población.

A esta situación viene aparejada otra de relevancia, que es la *falta de presupuesto ordinario* para solventar gastos, a partir de lo cual se hace explícita la necesidad de una política sostenida que trascienda los gobiernos y directivos de cada gestión.

Se discutió la posibilidad de cursado de un *post título*, que hace tiempo está en aras de aplicación, pero no se concreta por una cuestión presupuestaria, porque el crédito o puntaje es menos que el de una especialización o postgrado, porque no todos tienen acceso, o por razones que ni los propios involucrados pueden descifrar. Se tomó en cuenta la experiencia nacional en Buenos Aires y en Salta, que disponen de esta franquicia.

Cabe resaltar del personal docente y no docente, la imbricación entre el cumplimiento de su tarea profesional, y las emociones o contenidos subjetivos, ya que estrechan su relación con los detenidos y *apuestan a la calidad humana* que hace de su tarea una actividad solidaria, comprometida y hasta se podría decir “militante” en la *defensa de los derechos humanos* que resultan las más de las veces vulnerados en el contexto.

Se hizo hincapié en la importancia del *personal no docente* como un eslabón fundamental para el funcionamiento del sistema educativo en contexto de encierro, especialmente la figura del/la bibliotecario/a.

⁷⁴ DAROQUI, Alcira, “20 años de la Carrera de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárcel”, Buenos Aires, Editorial Yael, 2009, pág. 14.

Entre las virtudes de la enseñanza sacrificada, paciente y contenedora de profesores y tutores que aún no terminan la carrera, fueron también denunciados algunos facilismos por parte de docentes sin vocación, que reaccionan pasivos ante los incumplimientos de determinadas diligencias que garantizan la educación, como así también algunos estudiantes que se mantienen insertos en el sistema educativo solo para conservar los beneficios que eso significa.

A los problemas de adicciones, estados de ánimo fluctuantes, deserción, se suman el frío de las aulas, la impuntualidad de los alumnos por causas de las que no son responsables, la dispersión de la infraestructura, la irregularidad del traslado, son algunas de las imprudencias que entorpecen el funcionamiento escolar y ponen en jaque la garantía de la educación como derecho.

Sutilmente se mencionó una forma de construcción colectiva de conocimiento, a partir del *reconocimiento de la historia social de los detenidos*, y junto con ella, su forma de concebir el mundo a partir de una realidad simbólica edificada, bajo una presión socioeconómica de riesgo.

La calidad educativa para la mayoría de los entrevistados, va aparejada a la calidad humana, que es “el mejor título”. A pesar de que las condiciones climáticas y de infraestructura no sean las propicias, de la impotencia de ver los derechos de los estudiantes manoseados antes, durante y después de pasar por la institución penitenciaria, sumado a la satisfacción y la plenitud de ver los avances de los estudiantes en la escuela y en su proyecto personal de vida, los complace y alienta en la tarea.

El concepto de “articulación” fue planteado en las jornadas como el traspaso procesual y no ruptura hacia el nivel educativo superior universitario, sin embargo los entrevistados lo usaron de diferentes maneras: se habló de articulación entre instituciones con diferentes lógicas, la educativa y la penitenciaria en un sentido abstracto, y luego de la articulación concreta entre la DGE, la UNCuyo y el Servicio Penitenciario.

En cuanto al primer término de articulación, usado para referirse a dos sistemas involucrados, el penitenciario y el educativo, se sostuvo la imposibilidad de articularlos por responder cada uno a objetivos y lógicas distintas, uno de castigo y el otro de libertad respectivamente.

Sin embargo, hubo quienes distaron de esa postura, expresando que desde hace tiempo esas asperezas vienen en proceso de cambio, donde la articulación debe realizarse entre los estudiantes, los docentes, y el servicio penitenciario.

También se advirtió la necesidad de abstraerse de las experiencias particulares para ver la articulación como una “totalidad” y la necesidad de un acuerdo entre el personal de las diferentes instituciones para unilateralizar el tratamiento del sujeto de aprendizaje.

Aparentemente, el divorcio entre los contenidos de la secundaria y los de la Universidad, son obstáculos para el ingreso de los alumnos y el proceder de los profesores. “La sensibilidad estética y la comprensión lectora también tienen posturas”, por lo que

comprender un texto, no significa comprender cualquier tipo de texto en cualquier situación.

La nueva **Ley de Educación Nacional (LEN)** persigue ahora desarrollar determinadas competencias, más allá de la carga teórica, es decir que acompaña este proceso y este cuadro de necesidades expuesto por los profesores, ya que pondera las competencias por sobre los contenidos, aún cuando los primeros años de la Universidad tengan también una extensa carga teórica.

Las propuestas que surgieron para superar los desafíos evidenciados, a nivel de capacitación, fueron:

- Contar con *Post título* (o similar) que garantice herramientas indispensables para el cumplimiento adecuado de la tarea educativa, que se cursare en forma completa, o parcial con certificación, según las necesidades particulares de cada educador.
- La incorporación de un *coordinador* que se ocupe de la *articulación* interinstitucional, revisando el concepto para reemplazarlo quizá por *coparticipación o cogestión*.
- Insertar a los alumnos que salen de las aulas del penal con condenas cortas, en una escuela, coordinado con la DGE, para dar continuidad a sus estudios.
- Conformar *un grupo colegiado*, que conjugue al personal del servicio penitenciario y las distintas modalidades que actúan en el sistema educativo, para evitar que las distintas ópticas choquen y se pueda brindar un servicio óptimo.
- Compartir *reuniones periódicas*, apostando a la *comunicación* entre personal penitenciario y docente, para entender las medidas de seguridad que se aplican por un lado, para exponer las situaciones que se ven a diario y para establecer compromisos de trabajo conjunto.

Los docentes de contexto de encierro que también dictan clases en otras escuelas, perciben que antes de que un estudiante llegue a la cárcel, muchas instituciones le dieron la espalda. Educar a los de afuera para que no entren al penal, tratar de hacer la cadena, para que no sea necesario restituir el derecho a la educación, sino que nunca sea vulnerado ni llegue a la instancia penal.

Aparentemente, hay casos entre los estudiantes que ingresan a la Universidad, que sólo tienen por objetivo mantener los beneficios que se les otorga, a saber, pertenecer al pabellón universitario y otras flexibilidades en la condena, por lo que los profesores han de estar atentos para evaluar las competencias y las necesidades que desde el nivel medio tienen los alumnos para ingresar a la Universidad.

Resulta pertinente que personal docente y no docente -las bibliotecarias cumplen también una función social y de contención, convocando e incentivando a la lectura, al diálogo y al estudio-, recuperen la mirada de los estudiantes detenidos, su historia y su experiencia de vida, para abordarlo sin tantos prejuicios. Al mismo tiempo, ser conscientes de que la mirada que tiene el docente hacia los ellos, influye en su autovaloración.

El docente, partiendo de la educación como derecho, que a veces va tomando algunos vicios por los años que trabaja en el sistema, debe tratar de siempre reflexionar sobre la práctica que realiza.

Al mismo tiempo no debe centrarse solo en el contenido, sino en la competencia que el estudiante adquiere y que le servirá en el futuro; no apuntar a lo disciplinar, sino a otras herramientas que hacen falta para interactuar en el contexto.

A modo de síntesis, es posible resolver desde la perspectiva de los entrevistados, que el cambio de las condiciones educativas en contexto de encierro está en proceso de mejoría, sin embargo, es necesario revisar y construir una política sólida de intervención para unificar el criterio de incidencia y ser eficaces en la práctica. Esto puede lograrse mediante una articulación concisa y coherente entre las instituciones involucradas y entre las diferentes dimensiones y niveles educativos.

El compromiso del personal afectado a cumplir con la garantía de la educación de calidad, debe respaldarse institucionalmente y en el marco de la ley, al mismo tiempo que ser consciente de que es parte de este proceso constructivo, restituir el derecho a la educación, como parte de una formación integral, que va a ser determinante para las generaciones futuras.

La conjugación de la capacitación y la experiencia docente, pueden hacer fuerte este proceso y evitar dar pasos en falso que perjudiquen a los estudiantes. De este encuentro, se rescatan las necesidades, inquietudes y propuestas que surgieron, para ser derivadas al Ministerio de Educación de la Nación, al mismo tiempo que la reflexión crítica de la propia práctica educativa.

La Ley Nacional 26 206, atiende de manera particular e integral la educación en contexto de encierro. Aunque muchos docentes y tutores ignoran su contenido. En general, los educadores cuentan con poco conocimiento de las leyes, por lo que se requiere una capacitación amplia antes de ingresar a las aulas, como un paneo inicial de las reglas que rigen el contexto de los estudiantes, y a las que ambos deben atenerse.

Es necesaria por parte de los educadores una postura firme, comprometida, crítica y sobretodo amplia, cuando se trabaja con jóvenes y adultos que atravesaron severas condiciones de desesperación y la desesperanza, para no dejarse llevar por instigaciones y calumnias, y para no ser reproductores de la ideología dominante, sino ser conscientes de su intervención en los afectados directamente y en sus familias, pudiendo así contribuir a truncar el círculo vicioso del delito. Para ello es necesario un *rapport* activo, que genere relaciones retroactivas entre educadores y educandos.

Los agentes penitenciarios por su parte, reaccionan a modo de supervivencia. Esto es de forma improvisada, generalmente violenta, menospreciando al preso con la intención de lograr su respeto y como expresión oculta de temor. La función para la que han sido llamados, carece de posibilidades de cumplimiento por lo que el trabajo de los agentes penitenciarios es represivo y negativo, no constructivo.

Más claramente y bajo testimonio de los propios agentes de la provincia de Mendoza, el alto porcentaje de reincidencia de los internos les produce frustración, ya que perciben que su trabajo no sirve, auto adjudicándose únicamente la tarea de resguardar a los internos de agresiones y auto agresiones físicas y evitar que se ocasionen fugas, causas por las que también son castigados ellos. Los penitenciarios definen su escalafón como un “casino”, en el que pueden ascender o perder todo en un solo movimiento.

“El trabajo del penitenciario es como un casino, porque podés perder todo en un momento; depende del azar y cuesta mucho ascender cuando se parte de abajo, y no cuesta nada volver en el escalafón si tenés sanciones por fuga, o lo que sea.”⁷⁵.

Más claramente y bajo testimonio de los propios agentes de la provincia de Mendoza, el alto porcentaje de reincidencia de los internos les produce frustración, ya que perciben que su trabajo no sirve, auto adjudicándose únicamente la tarea de resguardar a los internos de agresiones y auto agresiones físicas y evitar que se ocasionen fugas, causas por las que también son castigados ellos.

Si bien las actividades educativas no pueden por sí mismas acabar con las irregularidades y la corrupción en los centros penitenciarios, pueden cooperar directa o indirectamente para solucionar problemas que afectan directa o indirectamente, a las acciones educativas.

“Los docentes afirman que las requisas realizadas por el personal de vigilancia, producían stress en los estudiantes y un declive en la atención a la clase.”⁷⁶. Las huelgas de hambre, el sida, los abusos, los motines, los rehenes, los reclamos, son el escenario por donde circulan los apuntes y los discursos. La concentración de los estudiantes en las clases cuando se escuchan los gritos desde el pabellón de al lado, puede ser volátil. Será producto de la calidad de los encuentros con los educadores, pero principalmente de su esfuerzo personal y constancia, lo que determine los resultados de la actividad educativa

La búsqueda de libertad en el encierro físico y simbólico, significa proyección y superación de los alumnos, la búsqueda de identidad y su afirmación, puede sentar que a partir de la intervención conjunta en el mundo, es posible el cambio cualitativo del mismo y de cada realidad particular.

La imbricación de organizaciones e instituciones de la sociedad civil, produce una ruptura en el encierro que permite a los internos involucrarse con una realidad y con un conocimiento diferente, mediante el que pueden restaurar o vivificar un vínculo social quebrado.

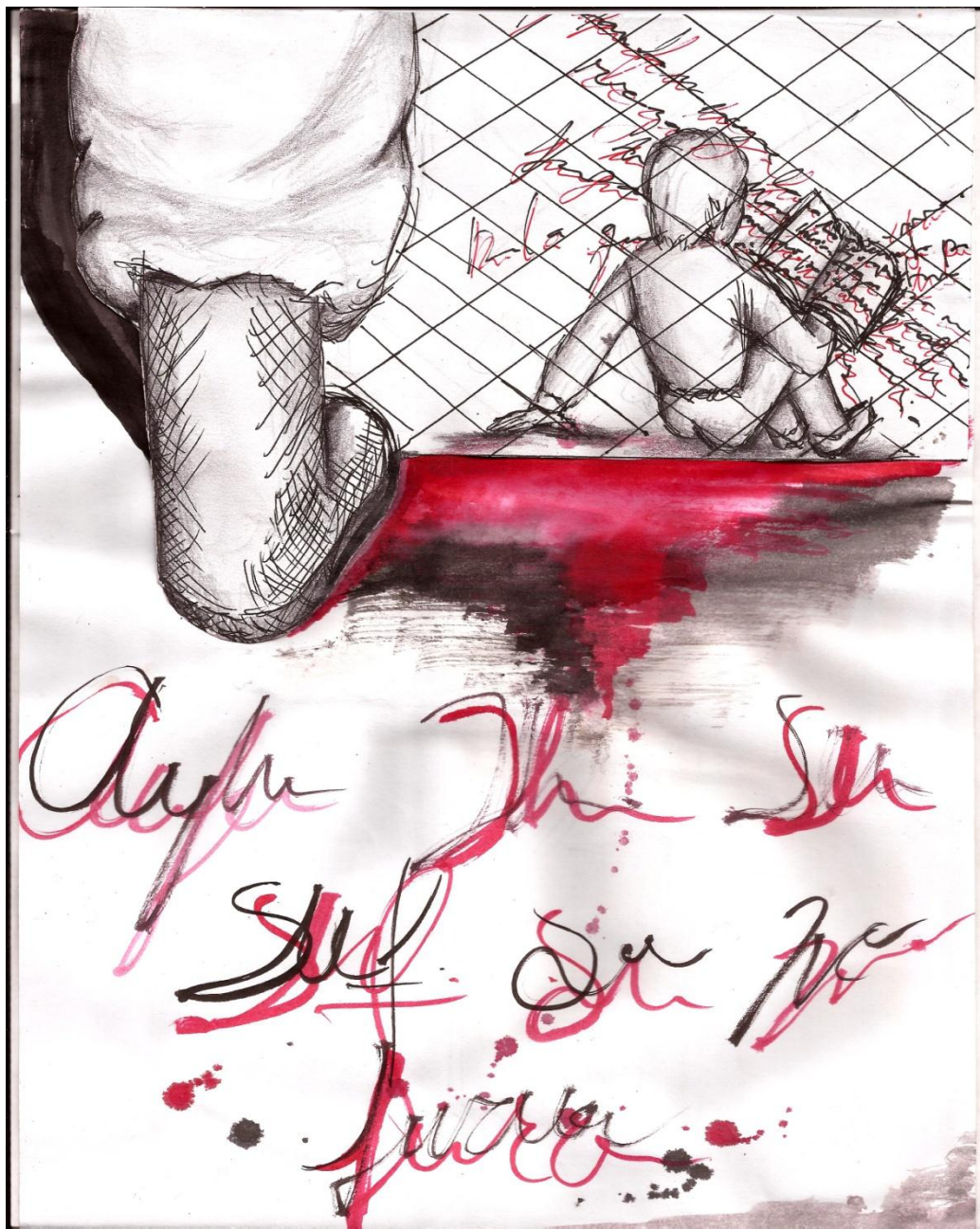
Las partes intervinientes merecen una sistematización coherente, para que los resultados sean efectivos y tangibles, para evitar eventos azarosos y superar la dicotomía entre las dos lógicas institucionales enfrentadas.

⁷⁵ Testimonio de un agente penitenciario, recuperado por la autora, noviembre 2011.

⁷⁶ DAROQUI, Alcira, “20 años de la Carrera de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárcel”, Buenos Aires, Editorial Yael, 2009, pág. 53.

La situación y la posición de clase de los actores involucrados, varía según su estructura económica de origen y su nivel de instrucción, así como la influencia de la institución a la que responden. Se produce entonces una solidaridad de clases que es la parte más sustancial de este estudio. Pues el aparato represivo permite el amparo a los detenidos desde un nuevo concepto, el de respeto por sus derechos, y eso genera un efecto multiplicador y de ruptura que va fisurando el sistema punitivo y filtrando crecientemente aspectos de la sociedad civil que reviven su lazo con la comunidad.

CAPÍTULO III: Educación en contexto de encierro (ECE)



“Desde su ingreso se asegurará al interno el ejercicio de su derecho de aprender, adoptándose las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar su educación e instrucción”-Art. 133 de la Ley de Ejecución Penal 24660-.

En el marco de la teoría de la dependencia que fue anticipado en el capítulo anterior, será el sistema educativo el que deberá cumplir la función de formar la mano de obra para que el modelo obtenga la disposición económica general y la capacidad ejecutiva que son necesarias para su reproducción.

“La conceptualización de la sociología dominante se transmite a los países dependientes a través de la conceptualización de su sociedad como una sociedad atrasada, subdesarrollada, en la que la industrialización no se da porque no han existido factores humanos para el desarrollo (disposición económica general, capacidad ejecutiva y capacidad directiva) que se lograrán mediante la educación. Ahora bien, toda esta racionalidad de la cosmovisión de la burguesía en torno a la conformación y desarrollo de la sociedad y al papel que juega en ello la educación, se transmite a todos los estratos sociales, concretamente a través de los *intelectuales*”⁷⁷.

Sin embargo, se considera que la educación en contexto de encierro en cuanto a la reproducción del modo de producción a partir de una cosmovisión compartida, constituye la mayor resistencia a los atropellos de los derechos de los estudiantes, sirviendo como un islote de “creación”, de “libertad”, de “subjetividad” y de “crítica”. En este caso entonces, la educación rescata la *relativa autonomía* de la superestructura, y el estudiante adopta del sistema educativo, lo que pueda servir al desarrollo sistémico del penal y a su desarrollo personal, dentro de un espacio que abarca sin lagunas a su “ser” actuante, con sus particularidades específicas, en los diferentes niveles educativos y en el marco de la ley vigente.

3.1. La educación en contexto de encierro como espacio de reflexión, interacción y formación de sujetos críticos.

“En ese tiempo y en ese espacio se produce esa comunicación que rompe el muro porque ingresa pero también porque hace salir, porque incluye en ese espacio de exclusión realizada, incluye porque esos presos y presas comienzan el camino de “ser parte”, aún desde la cárcel, de otra institución, comienzan a construir su subjetividad como Estudiantes de la Universidad”-Alcira Daroqui, 2009-.

⁷⁷ TORRES, Carlos Alberto y GONZÁLEZ RIVERA, Guillermo (coord.), “Sociología de la Educación”, Ed. Corrientes Contemporáneas, Miño y Dárila Editores, Buenos Aires, 1994, pág. 30.

La educación en contextos de encierro funciona a manera de una institución dentro de otra y esto supone conjugar prácticas y marcos normativos entre dos sistemas con lógicas de funcionamiento diferentes: en el sistema penitenciario la del castigo y de disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones, y, en el sistema educativo, la del desarrollo integral de los sujetos. Si bien la educación en la Argentina también tiene su origen en la lógica del disciplinamiento, en este ámbito aparece ligada más fuertemente a su potencial para la construcción de la autonomía de los sujetos.

La regulación de su práctica frente al marco legal, es una forma de sistematizar su funcionamiento, por lo que independientemente de la posible distancia que se dibuje en la práctica, la constancia de las leyes que amparan y protegen la educación de los detenidos, es un conocimiento fundamental para aquellos que pretenden interceder en cualquier aspecto académico en este contexto.

Por otra parte, si bien la educación formal procura no marcar diferencias con las modalidades, programas y aspectos de la misma lejos del encierro, conviene resaltar “particularidades” que a través de su carácter focalizado, lleven a una “igualdad” real en sus resultados. Ejemplos de ello son las *emociones*, que genera propiamente el encierro, y la *perspectiva de género*, variables que se consideran pertinentes desde el punto de vista educativo.

3.1.1. La subjetividad del estudiante

El *modo de vivir* de los presos estudiantes, está condicionado por el proceso educativo y por el proceso de encierro, por lo tanto, está altamente determinado por la *emocionalidad*, más allá del conocimiento. La capacidad de *resiliencia* es determinante en su pasar cotidiano por el encierro, a la vez que en la construcción de un proyecto futuro.

Saussure en sus escritos pone relevancia en el *lenguaje*, como protagonista de la existencia humana. Considera que “no hay lugar fuera del lenguaje”, desde el cual podamos observar nuestra existencia, sino que es a través del mecanismo de reconstrucción lingüística como logramos el acceso a los fenómenos no lingüísticos, y que toda comprensión o entendimiento pertenece al dominio del lenguaje.

Este estudio considera al lenguaje como generativo, no pasivo, aún cuando es sabido que la realidad existe más allá de su concepto, justamente y por eso, es que se defiende la educación no como determinante en última instancia, pero sí como influyente inexorable en el destino de las personas, desde el marco de la superestructura.

Lo que está en juego es el poder que resulta de las *interpretaciones*, la capacidad de acción para transformarnos a nosotros mismos y al mundo en que vivimos, por lo tanto, la capacidad de transformación del mundo está asociada al *poder de nuestras interpretaciones*.

Maturana expone dos dimensiones en las que los estados de ánimo funcionan como predisposiciones para la acción:

- 1) porque especifican un futuro posible, y
- 2) porque generan un determinado mundo⁷⁸.

Kofman identifica un *ciclo emocional*⁷⁹: cuando los sistemas cognitivos y emocionales funcionan en armonía, la emoción es fuente de autoconocimiento válido y guía de la acción efectiva. Si esta energía se expresa en forma productiva, el organismo se descarga y retorna a su estado de relajación natural. En cambio, cuando esta energía queda reprimida, el organismo mantiene su estado de stress, y así puede convertirse:

- La tristeza en depresión,
- El miedo en fobia.
- El enojo en resentimiento.
- La culpa en remordimiento.
- La vergüenza en inferioridad.
- El deseo en obsesión.

La ignorancia sobre los problemas emocionales puede generar 2 errores:

- La explosión: creer que la libre expresión de los impulsos es productiva.
- La implosión: creer que la manera de tratar las emociones es reprimirlas.

Echeverría explicará desde el psicoanálisis que los estados de ánimo son contagiosos (Por ejemplo, el estado de ánimo del agente penitenciario). La capacidad de un individuo para determinar el estado de ánimo de una comunidad es una de las habilidades más importantes que se asocian al liderazgo.

D. Goleman continúa enumerando 5 pautas para amparar las emociones con inteligencia:

- Autoconciencia (adueñarse de las emociones) Consiste en adueñarse de la emoción y a la vez ver desde afuera cómo la estamos viviendo.
- Autoaceptación: atención y respeto por las emociones.
- Autorregulación: disciplina, regular los impulsos frente a la presión de los instintos. Dar dirección a la energía emocional.
- Autoanálisis
- Expresión: canalizar emociones en acciones efectivas⁸⁰.

⁷⁸ VIANI, Adrián, GARCÍA BURGOS, Sebastián y otros, "Coaching Ontológico- Inteligencia Emocional", ciclo de capacitación docente a distancia, Mendoza, Universidad Juan Agustín Maza, Dirección General de Escuelas Resol. N°0136/09, 2009. pág. 12-13.

⁷⁹ VIANI, Adrián, GARCÍA BURGOS, Sebastián y otros, "Coaching Ontológico- Inteligencia Emocional", ciclo de capacitación docente a distancia, Mendoza, Universidad Juan Agustín Maza, Dirección General de Escuelas Resol. N°0136/09, 2009. pág. 38.

⁸⁰ VIANI, Adrián, GARCÍA BURGOS, Sebastián y otros, "Coaching Ontológico- Inteligencia Emocional", ciclo de capacitación docente a distancia, Mendoza, Universidad Juan Agustín Maza, Dirección General de Escuelas Resol. N°0136/09, 2009. pág. 51-52.

El *resentimiento* es un estado de ánimo que puede encontrarse en los infractores antes, y después de ingresar al sistema punitivo. Cuando la coordinación de las acciones está basada en el temor, el resentimiento puede desarrollarse con extrema facilidad. El nexo entre distribución de poder y resentimiento es crítico, ya que el poder en las cárceles está por definición distribuido en forma desigual.

“solamente una sólida disciplina y una fuerte socialización de las metas más elevadas de una organización permiten a los subordinados aceptar prácticas basadas en una estructura altamente jerárquica con una sesgada distribución de poder”⁸¹

La educación y formación de adultos dentro de las prisiones es uno de los escenarios más complejos y quizá menos estudiado del campo de la enseñanza. La particularidad de su estudiantado y el difícil contexto de funcionamiento hacen, entre otras cuestiones, que se desenvuelvan en un permanente campo de tensiones generado por las dificultades que se derivan de la articulación entre el sistema penitenciario y el sistema educativo.

Siguiendo con las capacidades para el estudio de los privados de libertad, y teniendo en cuenta la clara incidencia de los estados de ánimo en su desenvolvimiento académico, se agrega la llamada *inteligencia emocional*⁸² que actúa como un conjunto de aptitudes dentro de las capacidades abarcadas por la inteligencia social, donde se da por sentado que los estados de ánimo condicionan las acciones, y es posible postular que el pensamiento sin emoción es una ficción. Entonces, esta “inteligencia”, es un conjunto de competencias organizadas en cuatro dominios:

- Capacidad de percepción (percibir las emociones en forma precisa)
- Aplicación de emociones para facilitar el pensamiento y el razonamiento
- Competencia para comprender las propias emociones y las de los demás
- Competencia para controlar las propias emociones.

En esta experiencia académica, la cuestión científica va de la mano de las experiencias personales, e incluso la relación entre los educadores y educandos es más personalizada que en las aulas de las instituciones extra muros, dado que comparten no solo el espacio académico, sino también el espacio de lucha por la resignificación de los derechos.

Los adultos dentro del contexto penitenciario, suelen presentar un auto prejuicio sobre sí mismos, que vuelve a condicionar sus calificaciones en esta etapa. Más precisamente, a

⁸¹ VIANI, Adrián, GARCÍA BURGOS, Sebastián y otros, “Coaching Ontológico- Inteligencia Emocional”, ciclo de capacitación docente a distancia, Mendoza, Universidad Juan Agustín Maza, Dirección General de Escuelas Resol. N°0136/09, 2009. pág. 52.

⁸² VIANI, Adrián, GARCÍA BURGOS, Sebastián y otros, “Coaching Ontológico- Inteligencia Emocional”, ciclo de capacitación docente a distancia, Mendoza, Universidad Juan Agustín Maza, Dirección General de Escuelas Resol. N°0136/09, 2009. pág. 51.

veces dudan de sus capacidades y de su coeficiente intelectual (CI)- que ya fue anteriormente cuestionado- pudiendo afectar su autoestima y hacerlos más sumisos al momento de defender una idea que consideran pertinente, o adoptan una postura defensiva, por lo que es posible que subestimen al educador bajo la idea que no conoce la “realidad de la vida”, porque “no las ha vivido”.

Se sabe que abundan los objetivos de re habilitación, re educación y re inserción. El prefijo “re” alude a una segunda acción, a una segunda oportunidad que la sociedad o que los gobiernos ofrecen a las personas privadas de libertad. Sin embargo, como lo observamos, una gran parte de estas personas no contó con una primera oportunidad, ya que el acceso a la educación es limitado. Ésta es precisamente una de las expresiones de las desigualdades de las sociedades latinoamericanas. Ofrecer educación a los adultos privados de libertad significa más bien restituir una deuda a quienes no contaron con la oportunidad de estudiar o que ésta se interrumpió por diversas razones.

En esta fase se evidencia una necesidad de particularizar la enseñanza a cada estudiante y su ritmo, ya que sus condiciones, hábitos de estudio, intereses y ganas, dependen del estímulo, la motivación y la adaptación a esta iniciativa, donde los estudiantes son de edades diferentes, difieren en el tiempo transcurrido de condena y finalmente tienen diferentes antecedentes con instituciones educativas.

La vida académica en contexto de encierro, transita por el complejo carcelario con variables universales de las que resultan casi eximidos, pues se ven atrofiadas, para todos los que componen el aparato carcelario. El *tiempo y el espacio* son claros ejemplos de ello: si bien en nuestra experiencia cotidiana la espacialidad y la temporalidad son como coordenadas que ordenan nuestra rutina de forma casi mecánica, en la cárcel sucede una especie de distorsión donde no pierden significancia, sino que se transforma. El tiempo es inconmensurable al tiempo estandarizado de la vida en libertad.

El traspaso de innumerables puertas con sus correspondientes candados y cerrojos, obligan a educadores, educandos y agentes penitenciarios, a cultivar una paciencia inaudita; paciencia-resistencia pasiva a la temporalidad carcelaria. A esto se suma la espera y la tardanza, que muchas veces injustificadas, logran colmar la ansiedad de los involucrados. “el reloj de intramuros no se sincroniza con el de afuera”⁸³

Son variables tiránicas para los presos, pues el tiempo transcurre de manera cuasi improductiva, sin variabilidad en el espacio, ni productividad en la práctica. Así pasan años, y el ritmo no varía. Por su parte, el espacio educativo se ve las más de las veces bastardeado por los horarios, donde los alumnos no llegan a tiempo aunque sean levantados de sus camas a las seis de la mañana y los educadores son demorados aunque tengan la autorización necesaria desde comienzo de año. La educación trasciende la monotonía temporal y quebranta el espacio trascendiéndolo a través del pensamiento.

⁸³ DAROQUI, Alcira, “20 años de la Carrera de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárcel”, Buenos Aires, Editorial Yael, 2009, pág.169.

La vinculación del preso con sus representantes legales, su familia y el personal penitenciario, configuran un “tiempo personal” que incide en su disposición como estudiante universitario, pues el tiempo de visita, de encuentro con su familia, está por encima de todas las cosas y es inamovible, al igual que las salidas por audiencia, o encuentros con el juez, aparecen como prioridad ante las horas destinadas a la educación. El tiempo educativo entonces sufre a veces mayor o menor perturbación, y de ello depende la continuidad y el ritmo de sus estudios. Una clase consume tiempo, pero acelera el fenómeno elástico de la temporalización, puesto que entretiene, y traza un horizonte dirigido a la aprobación de la materia, y al egreso de la carrera.

La particularidad del estudiante preso, que está inserto en un programa universitario, reside en la proyección de largo plazo implicada en la decisión de estudiar una carrera universitaria, dado que en Mendoza no está la oferta de carreras cortas. La obtención del título para los estudiantes es una meta que muchas veces aparece como inalcanzable para ellos, aunque algunas veces y según su propio testimonio, el hecho de estar detenidos los acerca más a esta posibilidad que estando afuera.

El giro temporal que se lleva a cabo en los estudiantes supone la estructuración de un tiempo cualitativamente diferente. El futuro es valorado en tanto posibilidad de realización de una meta superior de otro orden y cualidad. Se abandona el mito de pertenecer a una suerte de especie irrecuperable. Se es poseedor de la capacidad de esperar, de demorar la satisfacción de los impulsos, de ordenar los esfuerzos para conseguir un fin.

Otra de las variables que se trastoca es la relación entre el *espacio público* y el *espacio privado*, pues al tratarse de una institución total, el vínculo y la subjetividad entre los sujetos de aprendizaje, están signados por la convivencia cotidiana, que es forzada. En el dispositivo carcelario, lo privado está atravesado por lo público, lo que condiciona la preservación de la singularidad de los agentes sometidos.

Las relaciones de clase, en general, son percibidas en concordancia con el nivel educativo alcanzado. Esta percepción es en algunos casos asimilada por los propios estudiantes, que al encontrar dificultad en el aprendizaje, se auto adjudican el carácter de “brutos”, o “yo no sirvo para esto” o “yo no nací para esto”⁸⁴.

De esta manera la *autoestima* condiciona el proceso de aprendizaje, comprometiendo a la educación y a los educadores a cumplir una función que va definitivamente más allá de la transmisión de conocimientos, sino que adopta la responsabilidad compartida de coproducción de conocimiento con las características propias del contexto.

Los aportes educativos constan de la virtud de fomentar “*la apropiación del acto*”, lo que significa que los individuos comienzan a hacerse responsables de sí mismos, y a traspasar la inadvertencia de la institución que los somete y los des-responsabiliza totalmente de sus actos, en el sentido de administrar arbitrariamente su tiempo y su lugar de acción.

⁸⁴ Testimonios de los presos estudiantes, recuperados por la autora, durante un encuentro de tutoría en las aulas universitarias de Boulogne surMer, 2011. Inédito.

El recluso está acostumbrado a vivenciar su cotidianeidad como si fuera empujada por una inercia que no pueden frenar ni acelerar, ni cambiar de rumbo. Simplemente sometidos a una suerte de destino que escapa de sus posibilidades de acción, expresado en un permanente discurso de “*me hicieron*” o “*me pasó*”, o relacionado con el ámbito educativo: “*me desaprobaron*”. En este sentido, la educación devuelve de forma progresiva a los reclusos su autonomía de pensamiento, y con ella la responsabilidad por sus actos. Ellos mismos asumen de alguna manera la responsabilidad por las aulas, las salas de computación, la biblioteca, el cuidado de la limpieza y el orden, se “*hacen cargo*” de su historia, de su defensa, de su delito.

La posibilidad de estudiar revierte en el imaginario del alumno en la cárcel, la situación de *exclusión* por la que pasa a ser *incluido*, reclutado voluntariamente en una institución no represiva, que provoca una verdadera revolución interna y externa: el paulatino cambio en el lenguaje, la relación con los compañeros a partir de la necesidad de preparar trabajos prácticos, evaluaciones parciales y finales, la peripecia de ganarse afectos, respeto y admiración de otra manera, la posibilidad de sentir una nueva autoestima, junto a la expresión de sorpresa y apoyo de sus familiares y amigos, son una fuerte movilización para todos, como parte de *consecuencias no intencionales de la acción*, al momento de elegir una carrera universitaria.

Ahora bien, la función de los “*intelectuales*” o estudiantes universitarios no deja de ser *orgánica* en un sentido gramsciano, en el espacio carcelario que no es poco y en una porción de la institución universitaria que se involucra y se empapa de las condiciones de clase de los presos. Al resto de la sociedad, llegan apenas vestigios de tal *dirección intelectual y moral*, a través de los medios de expresión y comunicación propulsados “*desde adentro*”, conocidos como la revista “*oveja negra*”, o videos como “*la formación*” o “*fábrica de conservas en contexto de encierro*”, que reflejan actividades invisibles tras los muros.

Ser estudiante genera distinción respecto de los otros que no son estudiantes. Según el jefe de Tratamiento de la unidad N° 3, “*les da chapa, porque los demás les preguntan acerca de sus causas, de su expediente, del régimen...*” En el caso de las cárceles, ser estudiante es un rasgo que permite a un interno diferenciarse de otros internos del penal, lo acerca a algunos beneficios formales e informales que los distinguen. Ingresar a la Universidad en la cárcel es cambiar de reglamento disciplinario, *al menos por un rato*.

3.1.2. El marco institucional y legal de la ECE

Varios países de América latina han establecido la obligatoriedad por ley de cursos de alfabetización para los reclusos que lo necesiten. La importancia por reconocer los niveles educativos con los que ingresan los estudiantes de diferentes clases sociales, o incluso inmigrantes de diferentes culturas, permite hacer un control demográfico y construir estrategias sobre las necesidades educativas de la población en cuestión.

Respecto al financiamiento, en algunos países no hay un presupuesto específico para educación en prisiones, sino que existe una asignación general administrada por las autoridades penitenciarias.

Es posible diagnosticar entonces, que la educación no es solo un problema pedagógico, sino también político y ético.

En nuestro país, las ofertas educativas destinadas a las personas privadas de libertad son heterogéneas y dispares, según el establecimiento penitenciario del cual dependan- propio de un sistema federal-, pero esencialmente están compuestas por planes de alfabetización, educación primaria, secundaria y en muy pocas jurisdicciones, superior no universitaria y universitaria. La oferta más difundida es la de cursos breves de capacitación laboral de diverso nivel y calidad, dentro de un marco de *educación no formal*.

Todas ellas asumen distintas funciones según la perspectiva considerada: ocupación del tiempo libre de los internos, resocialización, disminución de la agresividad, proyección a la reinserción laboral, entre otras. Pero la educación en contextos de encierro adquiere mayor sentido cuando ésta puede ligarse a una idea de *derecho* a la educación en sí misma, como parte de la intención de forjar el futuro y la voluntad de aprender de cualquier estudiante.

Se sostiene que, independientemente de los objetivos de la educación planteados a futuro (resocialización, reinserción laboral y otros) estos proyectos son vitales en el presente ya que no sólo restituyen a las personas privadas de libertad un derecho –el de la educación- sino que pueden promover el incremento de su autoestima, reducir su vulnerabilidad y mejorar su posición a nivel psicológico, personal y social.

El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, en su resolución 1990/20 de 24 de mayo de 1990, recomendó, entre otras cosas, que todos los reclusos debían gozar de acceso a la educación, con inclusión de programas de alfabetización, educación básica, formación profesional, actividades creadoras, religiosas y culturales, educación física y deportes, educación social, enseñanza superior y servicios de bibliotecas.

La Nueva Ley de Educación 26.206 en el capítulo XII, incluye aspectos que fueron anteriormente ignorados, declarados según los siguientes artículos:

ARTÍCULO 55.- La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a **garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad**, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho **no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro**, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

ARTÍCULO 56.- Son objetivos de esta modalidad:

a) **Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria** a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.

- b) **Ofrecer formación técnico profesional**, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.
- c) **Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia.**
- d) **Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.**
- e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de **educación física y deportiva.**
- f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.
- g) **Contribuir a la inclusión social** de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

ARTÍCULO 57.- Para asegurar la educación de todas las personas privadas de libertad el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología acordará y coordinará acciones, estrategias y mecanismos necesarios con las autoridades nacionales y provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con institutos de educación superior y con universidades. Corresponde al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, así como a los organismos responsables de las instituciones en que se encuentran niños/as y adolescentes privados de libertad, adoptar las disposiciones necesarias para el cumplimiento de lo establecido en el presente capítulo.

ARTÍCULO 58.- Los sistemas educativos jurisdiccionales ofrecerán atención educativa de nivel inicial destinada a los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cuatro (4) años de edad, nacidos/as y/o criados/as en estos contextos, a través de jardines maternos o de infantes, así como otras actividades educativas y recreativas dentro y fuera de las unidades penitenciarias.

ARTÍCULO 59.- Todos/as los/as niños/as y adolescentes que se encuentren privados de libertad en instituciones de régimen cerrado según lo establecido por el artículo 19 de la Ley N° 26.061, tendrán derecho al acceso, permanencia y tránsito en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Las formas de implementación de este derecho responderán a criterios de flexibilidad y calidad que aseguren resultados equivalentes a los de la educación común.

Por su parte, la Red Latinoamericana de Educación en Contexto de Encierro, RedLECE, tiene por objetivo habilitar ofertas educativas de diversos niveles y modalidades, al mismo tiempo que viabilizar las posibilidades de prácticas educativas más convenientes al contexto. A esta red intergubernamental de intercambios sobre las políticas públicas educativas en los centros carcelarios, adhieren Argentina, Brasil, Colombia, Uruguay, Ecuador, Costa Rica, etc.

Con esta organización, se pretende en primer lugar, la creación de un espacio regional de diálogo, debido a la inexistencia de información sistematizada. Y en segundo lugar, la creación de un instrumento de pilotaje destinado a mejorar las políticas públicas del ámbito.

Por su parte, EURO Social empezó a trabajar sobre educación en prisiones a través de la solicitud del Ministerio de Educación de Brasil, con el apoyo de la UNESCO.

Hugo Ranquel, hace alusión a que la Legislación Penal Brasileña es una de las más avanzadas del mundo, según estudiosos del Derecho Internacional, y continúa diciendo que con la “desnacionalización” de su Ejecución Penal, el sistema penitenciario brasileño, la justicia y su sistema policial están organizados a nivel de las provincias, de modo que cada administración distrital tiene cierto grado de autonomía en la introducción de reformas sobre el mantenimiento de cárceles, financiamiento, personal, cuestiones disciplinarias e investigación de posibles abusos, por lo que la implementación de políticas públicas de ejecución penal en Brasil queda a cargo de cada Provincia.

La población penitenciaria de Brasil es la cuarta mayor del mundo, siendo apenas superada por los Estados Unidos, China y Rusia, que poseen cada uno de ellos más de un millón de personas privadas de libertad, lo que puede dar cuenta de la importancia que tiene para Brasil la política carcelaria.

El lanzamiento del Programa Nacional de Seguridad Pública con Ciudadanía (PRONASCI)⁸⁵, articula acciones sociales con políticas de seguridad pública y tiene como uno de sus objetivos la resocialización de los individuos que cumplen penas privados de libertad y egresados del sistema de prisiones, mediante la implementación de proyectos educativos y profesionales. La idea central del PRONASCI es la de integrar acciones de seguridad pública con acciones de ciudadanía.

Lo antedicho da cuenta de que la temática va cobrando relevancia en el contexto regional, ya que se entiende a la población carcelaria como parte de la sociedad y que va a unirse a ella en libertad antes o después, por lo que es necesario incorporar sujetos con una perspectiva renovada sobre su *proyecto de vida* y el respeto por los demás.

Ningún país tiene la solución, ni puede adjudicarse la consolidación de éxitos definitivos y transferibles. Más bien el esfuerzo está inclinado hacia integrar una política educativa-carcelaria- que se adapte a las circunstancias de cada país y cada momento que éste transita.

3.1.3. Perspectiva de género

La situación social previa, el tipo de delito cometido, y otros condicionantes, han sido visualizados por algunos autores como más complejos para las mujeres, al igual que llevar adelante la decisión de estudiar, y más aún si se trata de una carrera universitaria. En este caso, no solamente estamos frente al desafío de la enseñanza en condiciones de encierro, sino que nos enfrentamos a otra cuestión que tiene sus raíces en otros territorios y se replica dentro del espacio carcelario.

⁸⁵ <http://unesco.unesco.org/images/0016/001626/162643s.pdf> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Educación en Prisiones en Latinoamérica: derechos, libertad y ciudadanía. Brasilia, 2008. , consultado en marzo 2012.

Existe, por el contrario, otra visión respecto al rol sobrecargado de las mujeres en la vida social, que las mantiene en el cautiverio. Como dijera Dillón en su libro *Corazones cautivos* “En el encierro, a solas, o en pequeños lazos afectivos, pueden hacerse cargo de sus propias vidas, tienen la oportunidad de pensarse de nuevo a ellas mismas”, que como una versión muy optimista, podría considerar que en el encierro, las mujeres pueden darse a sí mismas la oportunidad de estudiar, mientras que las responsabilidades familiares de la vida social coartan esa iniciativa.

En algunos análisis que intentan explicar el incremento de la participación de mujeres en hechos delictivos, se encuentra la asociación del crimen con ingreso de la mujer al ámbito público y laboral específicamente. En nuestro país, un antecedente importante lo constituyó la gran cantidad de mujeres presas por la última dictadura militar, lo que da cuenta de su participación también activa en la lucha política.

“Un porcentaje de ellas ha cometido delitos “tradicionales” los llamados delitos “por amor” (uxoricidio, filicidio) y en general no supera el 5% ; otro porcentaje- más importante- ha cometido los delitos más “modernos”, como robo y sobretodo distribución y venta de droga, casi siempre al menudeo (...) Lo cierto es que la cantidad de mujeres presas se cuadruplicó en los últimos diez años a raíz de la llamada Ley de Drogas- número 27.737-, por la que hoy están acusadas- la mayoría procesadas y aún sin condena- el 70% de las detenidas en las prisiones federales del país”⁸⁶.

La estrategia de degradación de la estima, junto con el resto de los rasgos represivos de la institución, encuentra en el penal de mujeres una acción más perniciosa, que deriva en la segregación de su propia condición femenina. Siguiendo al penalista Elías Neuman, se ha corroborado durante años de experiencia e investigación, que las mujeres reciben penas mucho más duras que los varones por delitos equivalentes.

En este marco, los desafíos del Programa no sólo pasan por recrear espacios de libertad y de pensamiento crítico- al interior de la prisión, o facilitar la “reinserción” de las detenidas en la sociedad, sino a la vez, de dotar de visibilidad a una problemática hasta el momento poco abordada.

Posiblemente, las condiciones particulares de realización de estas tareas académicas sean las que presenten los mayores obstáculos, por la propia naturaleza del ámbito de realización: el encierro, la cultura de conculcación de derechos, la pérdida de autoestima, las diversas formas de represión existentes, la internalización de estas condiciones, etc.

Es por ello que gran parte de la energía que depositan los educadores y los educandos en este espacio, está dirigida a una actividad militante además de académica, en la lucha por combatir estos embates y estas barreras que las más de las veces hacen del trabajo de educación en cárceles un oficio desgastante, frustrante, y muchas veces trunco. En esta instancia, hay un forcejeo permanente entre la adaptación del educador a las reglas penitenciarias, y su resistencia en materia de defensa de un derecho que se supone inalienable, dado que la cárcel no asimila todavía integralmente su presencia y su propósito.

⁸⁶ DAROQUI, Alcira, “20 años de la Carrera de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárcel”, Buenos Aires, Editorial Yael, 2009, pág. 155.

3.1.4. La práctica educativa

La enseñanza se compone en el caso que nos compete dentro de la infraestructura penitenciaria, por tres pilares humanos fundamentales: educadores, educandos e intermediarios. La práctica educativa en general y en particular, merece el rechazo a cualquier forma de discriminación a la vez que exige una reflexión crítica permanente sobre la práctica y el reconocimiento de identidades culturales diversas.

Es necesario reconocer en la práctica educativa una *posición ideológica*, que en contexto de encierro es generalmente compartida por los educadores- la defensa del derecho de los educandos- ya que es un espacio a medio construir por el cual deben ingeniar diferentes estrategias de intervención que no son definitivamente neutras y que generan efectos y afectos a veces contrarios a las intenciones, por lo que es necesario tener una previsión exhaustiva de situaciones que consciente o inconscientemente se generan.

La enseñanza universitaria en la cárcel permite cuestionar los *dispositivos de poder* que anidan en el sistema educativo y carcelario y de ambos sistemas en su conjunto. Aquí la reflexividad no es piadosa, pues se comporta a veces de manera ambigua, confrontando la imagen de los estudiantes como *beneficiarios* en las prácticas y en los discursos, ya que acceden al sistema educativo, siendo que la educación en el contexto es parte prevista del reglamento enmarcado por la ley, que ubica la educación como un derecho a garantizar, a promover, y a generar las condiciones materiales que faciliten su ejecución.

Para los educadores, estas particularidades también conllevan algunas diferencias en el *sistema de evaluación*. La distinción que Foucault establece entre una *prueba* y un *examen*, corresponde a que la primera responde a una tradición corporativa, que valida una aptitud adquirida que se manifiesta por medio de una obra maestra; y el segundo, en cambio, convierte a cada individuo en un caso y, con más exactitud, en un objeto de conocimiento, en una presa del poder y en una cosa que puede ser juzgada, descrita, medida y comparada con otras. Una *evaluación*, de acuerdo con la perspectiva expuesta, no es la ejecución de una medición. Siguiendo a Gimeno Sacristán, no es la aplicación de un instrumento a una dimensión física, ni es la comparación de la realidad con un ideal, una norma o un punto de referencia. Como dijo una profesora de la Facultad de Ciencias Políticas y sociales al momento de tomar un examen correspondiente a la carrera Sociología “Uno no sabe si evaluar el esfuerzo, o el conocimiento adquirido”⁸⁷.

La evaluación no siempre fue de carácter meritocrático, y no es natural de la enseñanza. No siempre existió, y menos aún con calificación (no es de imaginar que entre maestros y discípulos hubiera una intención clasificatoria). La *auto- evaluación* y la *co- evaluación*, son estrategias didácticas de la *Escuela Nueva*, que podrían aplicarse y de hecho fueron aplicadas, si existiese una intención de aminorar la meritocracia en este tipo de *educación bancaria*.

⁸⁷Testimonio de la profesora María Llano, FCPyS, recuperado por la autora, noviembre 2011. Inédito.

“... así, lo académico no es separable de las biografías personales de los alumnos. La clase no puede ser pensada como se pensaría en el afuera y las exigencias no pueden ser las mismas. Esta situación dificulta mucho la evaluación que los docentes deben realizar a los alumnos. La instancia evaluatoria constituye un momento de tensión para el docente, no sólo por consideración a esas historias, sino también porque muchas veces recibe sutiles presiones por parte de algunos reclusos (no necesariamente deliberadas o del todo conscientes) para ser aprobados, ya que el hecho de pertenecer a la institución universitaria constituye una obvia situación de privilegio para quienes gozan de ella. En ese sentido es importante que las cátedras acompañen al docente en todo momento, no sólo para que se sienta respaldado y contenido, sino también para que los alumnos/as perciban que el docente no está solo a la hora de tomar decisiones. De este modo, es posible evitar que la situación de examen y aprobación/desaprobación se preste a manipulación”⁸⁸.

La forma de *evaluación permanente, informal y formativa* está entre los discursos de los educadores en este contexto. La utilización de dos herramientas conceptuales, sirven para la evaluación continua y para facilitar la coexistencia pacífica de una multiplicidad de saberes y opiniones: la *exégesis* (que coloca al autor y la obra en su contexto originario) y la *hermenéutica* (que revela lo que el texto nos dice en la actualidad).

Está en discusión la transformación de la evaluación en una experiencia no traumática, que no traiga aparejada una ruptura, y que permita una nueva reflexión de los conceptos trabajados durante el año lectivo, pero que al mismo tiempo no genere distinción entre un estudiante que asiste a la universidad y otro que lleva adelante su carrera en contexto de encierro. En general, se busca combinar estrategias tradicionales de evaluación que centran la mirada sobre los contenidos aprendidos por los estudiantes, con otras modalidades grupales y de seguimiento individual como trabajos prácticos, reseñas de lecturas, presentación de cuadros comparativos y esquemas conceptuales, exposiciones orales e interpretación de películas relacionadas, que son factibles por ser un grupo reducido.

Freire nos advierte sobre la necesidad de asumir una postura vigilante contra todas las prácticas de deshumanización, coronando con criterio el concepto de *autonomía*, valores capaces de instaurar una *ética universal* basada en el respeto por la diversidad, bajo el precepto de que *somos seres condicionados pero no determinados*. Esto es que podemos y debemos, hacernos parte de la resolución de situaciones injustas que nos afectan directa e indirectamente y que son ladrillos en la construcción del futuro.

Vale la pena aclarar que la *discencia* se encuentra atravesada por saberes que no conciernen a la enseñanza, sino al contexto en que los educandos se desenvuelven. Dicho de otro modo, *hay cosas que se aprenden, aunque no se enseñan*. La experiencia en la formación de un ser humano, en una época y un lugar determinados, va a condicionar necesariamente el aprendizaje. Del contexto en el que vivimos somos objeto, al igual que se vuelve objeto de nuestra investigación e intervención.

⁸⁸ DAROQUI, Alcira, “20 años de la Carrera de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárcel”, Buenos Aires, Editorial Yael, 2009, pág. 52.

La fundación del aprendizaje está poseída por métodos y técnicas que preceden su aplicación, sin embargo en la marcha de la experiencia es donde se filtran las maneras y se van forjando las actividades y actitudes operativas al respecto; el contexto de encierro clausura métodos convencionales e instiga a su reformulación o al fracaso. Desde la noción de Freire, “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”⁸⁹.

La actitud abierta y contemplativa que ha de tener el educador para con los estudiantes, debe estar inmersa en un abanico tan variado, como éste sea su número. Es necesario entender la diversidad en sus particularidades para no caer en el peor enemigo de la educación que es la discriminación.

Es necesario partir de que todos somos diferentes, y no iguales –en compaginación con concepciones de educación laicas pero no liberales- y por ende cada quien merece un tratamiento diferente, adaptado a sus necesidades y sus construcciones simbólicas y prácticas del mundo.

La investigación por ello está aparejada al aprendizaje necesariamente, ya que es a través de la misma que se hace posible corroborar, refutar, en definitiva construir conocimiento y hacerlo propio, más allá de cualquier libro.

Se hace necesario elaborar un vocabulario que abarque la práctica educativa en contexto de encierro, conservando los albores fundamentales para su aplicación, partiendo de la *discencia, la diversidad, el derecho, la ética universal, la curiosidad epistemológica, el ciclo gnoseológico, la inseparabilidad de la investigación y el aprendizaje, del aprendizaje y la enseñanza*, etcétera, elaborando así una nomenclatura que haga posible una comunicación unificada, que responda a la educación como un fin en sí misma, y permitiendo la construcción del futuro consciente y sistematizado de esta materia pendiente.

Un concepto cualquiera puede ser interpretado y ejemplificado de diferentes maneras por los estudiantes, justamente porque la experiencia personal va en coparticipación concomitante con el aprendizaje. La asunción de que el saber es siempre inacabado, es lo que nos hace crecer y superar permanentemente.

La educación en contexto de encierro merece de los educadores finalmente una lucha mediante la cual se irán negociando condiciones presentes y futuras, ganando terreno a la represión y apostando a la construcción, deconstrucción y reconstrucción de contenidos sociales que favorezcan a la comunidad toda. Lo importante es contribuir a la construcción de una instancia de reflexión que vaya más allá del voluntarismo y el paternalismo.

Las clases que se dictan en la cárcel, tienen por parte de los educadores el “privilegio” de introducir en los programas- aún de educación formal- algunos ajustes con relación al

⁸⁹ FREIRE, Paulo, “Pedagogía de la Autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa”, Argentina, Siglo Veintiuno Editores, 2002, pág. 24.

encierro. Las reglas son imprecisas respecto al cursado y manejadas discrecionalmente, lo que genera obstáculos, pero a veces también oportunidades para el cuerpo docente.

Como lo expone Pablo Martinis (2006), si no se desarrollan políticas educativas, deberán desarrollarse más políticas carcelarias.

La práctica educativa se convierte entonces en un ensamble de percepciones que se amalgaman buscando el equilibrio entre educadores y educandos. Pasan a formar parte de una misma posición de clase y por eso es generalmente posible establecer *rapport* entre las partes, defender el espacio que les fue adjudicado, por parte de la institución carcelaria, y de *derecho* defendido por parte de la institución educativa.

Penitenciarios y presos forman parte de una misma clase. Educadores y estudiantes construyen una misma posición de clase. Detenidos, agentes penitenciarios y educadores comparten una “clase” aún cuando muchos de ellos no se hayan dado cuenta y pretendan una enemistad o superioridad de unos sobre otros, haciéndoles olvidar que son piezas de una lucha colectiva. Una lucha de clases contra la inculcación de la ideología burguesa, que plantea lo bueno y lo malo, lo legal y lo ilegal de acuerdo a sus intereses y posibilidades.

El agente penitenciario resulta un “gil laborante” y el detenido una “rata”, el educador se lleva la mejor parte, pues cumple un rol cuasi- *heróico* (que se debiera desmistificar), y de facilitador, cubierto de respeto de ambas partes, aún cuando su rédito económico es escaso o nulo. El educador pasa a cumplir un rol de *intelectual orgánico*, y se encarna en una actitud activa, intelectual y militante, al mismo tiempo que reconoce en el interno a un sujeto de la historia, y no a un neurótico, un psicópata, o un delincuente.

Del mismo modo, la formación de los detenidos en la función intelectual, se encamina hacia esa misma dirección intelectual y moral en términos gramscianos, donde el intelectual aparece insertado activamente en la vida práctica como constructor, organizador y no como simple orador.

Para Gramsci, los intelectuales no constituyen un grupo social autónomo sino que cada grupo social, naciendo en el terreno originario de una función esencial del mundo de la producción económica, crea conjunta y orgánicamente uno o más rangos de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función, no solo en el campo económico, sino en el social y en el político.

Si bien todos los hombres son intelectuales, no todos en la sociedad tienen función de intelectuales. No se puede separar al homo faber del homo sapiens; no tiene sentido hablar de no- intelectuales, pero cuando se distingue entre estos y los intelectuales se hace referencia a una función social que estos cumplen como “especialistas”. Un nuevo tipo de intelectual, en este caso no asociado a las fábricas necesariamente, sino a la delincuencia y a las condiciones previas al encarcelamiento, que puede encauzar de manera transformadora la acción política.

“La educación es así para Gramsci, lucha dialéctica contra la naturaleza, del mismo modo que la hegemonía en el plano político es lucha contra la espontaneidad (...) La

relación entre espontaneidad y dirección consciente no puede ser mecánica ni abstracta; para ser válido el *conformismo*, debe ser “dinámico”⁹⁰.

Desde esta perspectiva, la educación en contexto de encierro es tomada como una forma de resistencia a la degradación de la persona y a su identidad, que se complementa con la otra forma de resistencia que es la indiferencia absoluta a cualquier programa, de la que se habló en otro apartado, el desinterés por el prójimo y por sí mismos, cargados siempre de violencia, a fin de no sufrir las atrocidades del sistema.

La vida en los pabellones lleva a un proceso de desobjetivación, ya que es muy difícil para quienes permanecen presos no entrar en una identificación con aquello que lo niega como sujeto, el sujeto privado de libertad, o “preso”.

Esta desrealización de la subjetividad, es la que paradójicamente puede ser interrumpida, al menos, por esta cotidianeidad de estudios universitarios y las prácticas que estos demandan. Sólo entonces inicia la marcha no armónica pero continuada de autoafirmación.

En este proceso es posible reconocer la dimensión de la carrera como práctica pedagógica, como reconocimiento de un fenómeno social concreto pero que involucra a la población toda, y quizá como liberación de los prejuicios, que están en la constitución de nuestra subjetividad, razón por la cual es tan difícil reconocerlos como abandonarlos. Tal como se expresa en el libro de Alcira Daroqui, “si hay algo que nos permite valorizar nuestra formación, reflexionar sobre sus límites o considerar qué significa enseñar sociología, es precisamente haber transitado y compartido estos espacios intramuros”.

A lo largo del presente capítulo, se retomó el concepto de superestructura, para valuar la acción educativa y de transmisión de conocimiento a través del lenguaje como condicionante imprescindible de la estructura y de la vida de los estudiantes. En este sentido es que se vuelve inexorable la actitud *discente* de los educadores, que parecen involucrarse emocionalmente y en forma comprometida para con los alumnos. Esto sucede porque no está separada la *emocionalidad* de las acciones pragmáticas.

3.2. La educación Universitaria en Contexto de Encierro. La experiencia de la Carrera Sociología en la Provincia de Mendoza.

“Nos propusimos interrumpir en el encierro carcelario para permitir, desde la educación universitaria, no sólo la adquisición de saberes propios a cada disciplina, sino también la posibilidad de pensarse, de proyectarse, de recuperar el sentido del ahora, y del futuro” Marta Laferriere⁹¹.

⁹⁰ DE IBARROLA NICOLÍN, María, “Las Dimensiones Sociales de la Educación”, Ed. Ediciones El Caballito, 1985, pág. 49.

⁹¹ <http://www.uba.ar/comunicacion/archivo/gacetillas-sf.php>, consultado en marzo 2012.

En nuestro país la educación terciaria, concretamente universitaria, data de una historia que se puede identificar a partir de la última dictadura desaparecedora y torturadora de personas, que expandió su política del terror a través de las múltiples formas con las que amordazó el libre pensamiento, invadió universidades, cerró facultades, tiró y quemó libros, mató, persiguió, exilió y claro, también encarceló, entre tantos, a profesores y alumnos universitarios.

En el año 1985 se hizo permeable el ingreso de la Universidad al interior de sus muros, como política del reciente advenimiento de la democracia, luego de una dictadura que fue la más sangrienta y resistida por los diversos organismos defensores de los Derechos Humanos, los más de ellos también presos políticos.

En el año 1987 la carrera de Sociología se incorporó a ese primer espacio universitario en la cárcel de varones de Devoto, que posteriormente se denominaría Centro Universitario Devoto (CUD), y junto con la carrera de Derecho y con el ciclo básico Común, conformó las unidades académicas participantes de ese proyecto en sus comienzos. Luego se incorporaron la Facultad de Ciencias Económicas, la facultad de Psicología, de Ciencias Exactas con el laboratorio de Computación, en el año 2007 se anexó la facultad de Filosofía y Letras.

La educación superior Universitaria se creó formalmente en el año 1991, con el Programa UBA XXII, que depende institucionalmente de la Secretaría Académica de la Universidad de Buenos Aires, a través del convenio firmado entre la Universidad de Buenos Aires y el Ministerio de Justicia de la Nación. Sin embargo, se había materializado 6 años antes, con las primeras clases del Ciclo Básico Común a los primeros estudiantes de la cárcel de Devoto en Capital Federal, dictadas, impulsadas y acompañadas por los propios presos.

El programa UBAXXII de educación universitaria en las cárceles es inédito, pues no existen otras experiencias de educación universitaria presencial en ningún otro lugar del mundo, incluidos los países centrales.

A esto se sumaba la *Formación Académica Complementaria*, en torno a seminarios, jornadas, conferencias, cine, etcétera, en apoyo a la consolidación de los Proyectos de Extensión universitaria de trabajo en cárceles.

Desde el Servicio Penitenciario Federal (SPF), en tanto fuerza de seguridad comprometida en la violación sistemática de los Derechos Humanos, se produjeron ciertos “giros estratégicos” tendientes a mostrar una capacidad de adaptación casi instantánea a los principios democráticos, reconociendo paradójicamente los derechos de los presos y presas. La experiencia educativa, más allá de lo académico, proponía resignificar el espacio y el tiempo, como así también producir una ruptura en la estrategia del aislamiento, tres pilares básicos de la tecnología penitenciaria, que serán profundizados más adelante.

“Más allá de la segura convicción y la lucha de presos, docentes y autoridades de la Universidad para que este programa surgiera, es imposible soslayar que la “voluntad política” del Servicio Penitenciario Federal de permitir ingresar a la Universidad a la

cárcel se vincula estrechamente con el contexto histórico de aquel entonces, en el cual las fuerzas de seguridad se encontraban señaladas socialmente como integrantes de la maquinaria de la tortura y la desaparición de personas y vislumbraban riesgos concretos en cuanto al juzgamiento de gran parte de sus integrantes”⁹².

Hacia el año 1991, el Servicio Penitenciario Federal, como el resto de las fuerzas de seguridad y Fuerzas Armadas, se encontraban en otra situación, garantizada por la impunidad con las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final y los indultos del presidente Menem, por lo que comenzaron nuevos embates en las políticas penitenciarias asumidas anteriormente, expresado en palabras de los docentes que participaron del libro de Daroqui,

“En los ‘90 la Universidad era considerada un enemigo político por el menemismo, y luego de ahogarla presupuestariamente, le quiso imponer una reforma atroz y finalmente intentó arancelarla. En esos años la Universidad afrontó una doble crisis: por un lado, la crisis institucional, producto de los embates neoliberales en los que sólo pudo “resistir”, sin articular ninguna contraofensiva y, por otro, la crisis de sentido en la que estaba inmersa la sociedad argentina como resultado de un espejismo económico”.

Los fundamentos para erradicar los estudios universitarios de las cárceles encontraron eco en amplios sectores sociales, mientras una nueva cultura arrasaba los vestigios de una sociedad más igualitaria y la argentina viraba violentamente a la derecha.

“Habiendo tanta gente honesta en la sociedad, se tienen que gastar los recursos del Estado en quienes la pervierten”. Tolerancia “cero”, “condenas más duras para los infractores”, “Universidad paga”, eran- y a veces también son- los discursos que circundaban las instituciones comprometidas en la continuidad del programa. También en palabras de Daroqui:

“El hecho de no haber tenido presupuesto propio en esos tiempos y no haber hecho de las cárceles una unidad académica específica costó carísimo al programa, cuando vino la embestida neoliberal y los recortes presupuestarios. No contar con bases de representación más allá de la buena voluntad de docentes comprometidos produjo que se aplicaran las tijeras del recorte en el cronograma de actividades”.

En la actualidad, se puede decir que si bien algunas situaciones han cambiado, otras siguen vigentes en el discurso social y político que pretende resolver las consecuencias de una sociedad clasista sin atacar sus causas más profundas. La construcción de más y más cárceles, la especialización en el mecanismo represivo, la falta de políticas destinadas a la inclusión, la forma de discutir la delincuencia como si fuera una peste que ataca la ciudad y hay que erradicarla, son las estrategias que practican los gobiernos de turno en lugar de generar políticas de inclusión social y fomentar el desarrollo mediante el financiamiento de pequeñas empresas y, por supuesto, de una mayor inversión en educación.

El programa de la Universidad en cárceles es el resultado de una etapa histórica de la Argentina en la que confluyeron un clima fundacional, el compromiso con la verdad, la

⁹² DAROQUI, Alcira, “20 años de la Carrera de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárceles”, Buenos Aires, Editorial Yael, 2009, pág. 19.

necesidad de reconstrucción social, el alivio porque el terror había terminado y la convicción de que la Universidad tenía un rol para jugar.

Es por esta razón que es preciso distar con la percepción expresada por los docentes cuando en el capítulo anterior cuando asocian directamente la calidad educativa con la buena voluntad de los profesores, puesto que las condiciones estructurales están por encima de los particulares intervinientes.

“Siguiendo el mismo trazado que la confianza pública tuvo en el sistema político, el programa en las cárceles surgió, creció, encontró su apogeo, entró en crisis, se redujo y finalmente se estancó en esto que es hoy: una sombra de lo que fue, remedos de grandeza que vive de las glorias pasadas”⁹³.

“El Programa UBA XXII fue receptor de esos nuevos mensajes, y se desató un grave conflicto con los presos estudiantes en el Centro universitario Devoto, que se resolvió con el violento traslado de los fundadores del CUD a la cárcel de Caseros N° 16, (donde después impulsaron otro Centro Universitario), y se impuso la famosa resolución 310 que, con el pretexto de normatizar el Centro Universitario, significó un claro avasallamiento sobre la propia *autonomía universitaria*”⁹⁴.

“...el compromiso (...) se traduce en dar cuenta de que nuestro trabajo en cárceles no fue interpretado nunca con criterios asistencialistas, rehabilitadores, reeducativos ni mucho menos terapéuticos; el objetivo que nos guía es trabajar en una propuesta de recuperación de derechos, de estudio, de educación como derecho, de aporte a la construcción de un pensamiento crítico”⁹⁵.

Las condiciones particulares de inclusión de la carrera Sociología en las cárceles de Buenos Aires y Mendoza, tienen incidencias diferentes, pues en la Provincia los inicios del programa no coincidían con el clima político candente, que se había producido como secuela del enjuiciamiento de los `80. La carrera Sociología es aplicada en un doble sentido: sociología en cárceles como carrera, y sociología de las cárceles como postulado crítico del sistema. En este estudio particularmente, se trabaja el análisis sociológico de la educación en cárceles.

Esta postura da cuenta de que la colaboración de la Sociología como carrera no está cerca de colaborar con el llamado tratamiento penitenciario, sino más bien de discutirlo.

En el año 2008, el ministro de Educación de la Nación, Juan Carlos Tedesco participó de la puesta en marcha del plan “Educación en contexto de encierro”, en distintas cárceles de nuestra provincia, firmando un convenio por tres años entre la Nación y la Provincia por el

⁹³ DAROQUI, Alcira, “20 años de la Carrera de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárcel”, Buenos Aires, Editorial Yael, 2009, pág. 209

⁹⁴ DAROQUI, Alcira, “20 años de la Carrera de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárcel”, Buenos Aires, Editorial Yael, 2009, pág. 210.

⁹⁵ DAROQUI, Alcira, “20 años de la Carrera de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárcel”, Buenos Aires, Editorial Yael, 2009, pág. 28.

cual “el Estado nacional se comprometía a financiar buena parte de la educación en Mendoza, aproximadamente 130 millones que llegarían desde la Nación”⁹⁶.

En Mendoza, “la Universidad, previo al convenio 2008, tenía antecedentes de una experiencia previa en derecho y ciencias políticas, como casos aislados, de alumnos que por un esquema de beneficios en el régimen de la pena, podían asistir a clases en la facultad, pero no había un abordaje institucional de la temática.

El abordaje institucional se toma en el 2008 donde, a partir de la visita del ministro de educación Juan Carlos Tedesco a Mendoza, se firma un convenio de cooperación para espacios de formación, de educación Universitaria en Contexto de Encierro. Se firmaba en el complejo de Alma Fuerte y estaba presente el ministro de educación de la Nación y el Rector de la Universidad, Arturo Somoza.

El convenio de cooperación no explicita el proyecto, las responsabilidades de cada parte están dadas por la disposición a generar espacios y condiciones para el cumplimiento del objetivo.

Esta modalidad conveniente antes que la asistencia de los estudiantes a la Universidad, porque esa forma es más acotada, a la que sólo pueden asistir los estudiantes que tienen ciertos beneficios. Además representa un desafío para la Universidad desplazarse a otros lugares.

Para los estudiantes estudiar en este contexto, donde a veces las condiciones de infraestructura son insuficientes y a veces no se defiende el derecho a la educación, es un gran esfuerzo, y una decisión permanente”⁹⁷.

De esta forma, mediante el **Convenio de Cooperación Educativa Universitaria**, las partes intervinientes –Universidad (Secretaría de Extensión Universitaria y Secretaría Académica), el Gobierno de la Provincia (Dirección General de Servicios Penitenciarios), Educación de la Provincia (Coordinación de Educación en Contextos de Encierro) y Educación de la Nación (Coordinación de la Modalidad de Educación en Contexto de Encierro), se firmó el compromiso de garantizar mediante esta mesa intersectorial de cogestión, la posibilidad de inscripción, permanencia y egreso de los interesados e interesadas en condiciones propicias, de los estudiantes interesados, desestimando cualquier tipo de restricción que no esté prevista en la Ley de Educación Superior.

La modalidad proveniente de la DGE de educación primaria y secundaria, es presencial, mientras que en la superior universitaria, el ejercicio educativo es no presencial, en el sentido que no son los profesores quienes se acercan a dictar la clase, sino que son “tutores y tutoras” quienes se movilizan hasta las aulas universitarias ubicadas en la Unidad N°1, Boulogne surMer, hasta el momento del examen, o un horario de consulta previo al mismo, en que sí son los profesores quienes se desplazan al complejo.

⁹⁶ <http://www.uncu.edu.ar/novedades/index/ya-esta-en-mendoza-el-ministro-de-educacion-de-la-nacion>, consultada en marzo 2011.

⁹⁷ Entrevista a Fabio Erreguerena, Secretario de Extensión de la UNCuyoo, realizada por la autora el 16 de mayo de 2012. Inédito.

Los recursos materiales para el dictado de las carreras universitarias, fueron creciendo cuantitativa y cualitativamente hasta alcanzar la habilitación del Complejo Universitario Boulogne surMer de que hoy se dispone. La tarea educativa dio inicio en San Felipe, mediante un sistema de tutorías que se dictaban en un galpón de chapa que hacía prácticamente insoportables el calor y el frío, y que era compartido con otras actividades educativas.

Posteriormente, comenzó la edificación de las aulas Univeritarias que funcionan en Boulogne surMer, y aunque las mismas también padecen los extremos climáticos, se valen de una exclusividad en la tarea y de una biblioteca que les es propia. Por otra parte, se fueron incorporando computadoras, note books, blog de hojas, lapiceras, elementos lúdicos como ajedrez y algunos otros que hacen más agradable el esfuerzo educativo como café, té, azúcar, y generalmente tortitas.

La *Biblioteca* particularmente, funciona como un espacio de encuentro y distensión de los alumnos que asisten a la misma aún cuando no es el día que corresponde a las tutorías. Ahí estudiantes, tutores, profesores y bibliotecaria, se conocen, comparten e intercambian conocimientos de las respectivas carreras, como así también programan tareas conjuntas como la creación de una revista, la filmación de un corto, o actividades que no sean exclusivamente universitarias.

Si bien los espacios educativos universitarios en contexto de encierro se han destacado por su precariedad, por las condiciones permanentes de lucha por los materiales básicos para el desempeño de las actividades, esto también ha provocado el afianzamiento, el compañerismo, y el acortamiento de la distancia simbólica que se marca entre los espacios educativos tradicionales, entre educadores y educandos.

Las más de las veces, los estudiantes detenidos, utilizan ese espacio como un lugar de relajación de las presiones propias del contexto, donde se animan a ser débiles, a compartir los avatares de la educación, a denunciar los abusos que reciben ellos o sus familias en los horarios de visita, y finalmente a construir un espacio edilicio mediante la palabra, proyectos futuros y remiendos pasados que no sean juzgados por los oyentes. Mientras la cárcel clasifica y separa, la clase, une.

Cabe señalar, siguiendo la línea de lo mencionado a lo largo de la lectura, que bajo la perspectiva de la criminalización de la miseria y la encarcelación de los pobres, los *pobres estructurales* tenían y tienen vedado su ingreso a la educación- no por restricciones del programa, naturalmente, sino por una restricción indirecta y simbólica. La población carcelaria que participa de programas educativos sigue siendo poco abarcativa, por lo que una porción importante se mantiene al margen de las instituciones educativas.

Al año 2008, *de los 2470 internos de Mendoza, sólo 110 terminaron el secundario*. Sólo estudiaba el 20 por ciento de la población en las cárceles locales- número que es ínfimo si se tiene en cuenta que en la actualidad la educación obligatoria incluye el secundario y el

95% de los presos no ha pasado ese nivel-⁹⁸. En esa fecha, sólo un detenido seguía estudios universitarios. Llevaba adelante la carrera de Derecho, gracias a un docente de la UNCuyo que le brindaba tutorías y le tomaba los exámenes. La idea, tanto de la DGE como de la universidad, fue de extender ese servicio.

"Hay cuatro personas que se acaban de egresar del CENS y otros 83 que están en situación de empezar una carrera universitaria", expuso Galleguillo⁹⁹. Para conocer cuántos de estos detenidos estaban interesados, en primera medida, la UNCuyo propuso dictarles un curso vocacional.

El convenio marca que la UNCuyo se comprometerá a generar dispositivos que faciliten el acceso, permanencia y egreso de las carreras que ofrece esta casa de altos estudios para las personas que están alojadas en unidades carcelarias dependientes del Servicio Penitenciario Provincial tales como Almafuerde, Boulogne surMer y la cárcel de mujeres de El Borbollón.

De acuerdo a las condiciones establecidas por la universidad, el Ministerio de Gobierno garantizará la inscripción de los detenidos interesados y asegurará los espacios adecuados para el dictado de clases en las sedes penitenciarias. Por su parte, la Nación brindará asistencia técnica, materiales, capacitación y articulación con otras áreas.

El programa que funciona en la provincia, consiste en la disposición de un encuentro semanal entre los estudiantes y los *tutores*, que a su vez son estudiantes avanzados de la carrera que les compete. A través de los tutores, que son figuras intermediarias entre la cátedra y los privados de libertad, los segundos ven facilitado el material bibliográfico, resuelven algunas dudas, y son acompañados en lecturas complejas. Los docentes por su parte, tienen la obligación de asistir a los alumnos en una clase de consulta y tomar el examen final de la materia.

El contraste entre el sector educación y el pabellón es referencia común entre los internos, ya que implica, entre otras cosas, transitar por el penal, cambiar de lugar, y ocupar el tiempo improductivo que no hay forma de llenar en los pabellones. Se propone que los internos lleguen a la tutoría con dudas y preguntas acerca de los textos leídos o, en otros casos, la tutoría se orienta a guiar la lectura de textos que por su complejidad resultan de difícil comprensión.

El listado de la bibliografía obligatoria, es en algunas oportunidades levemente modificado conforme a la necesidad del proceso pedagógico, muchas veces con la consulta previa a los profesores de la materia. En las tutorías de sociología, se llevaron a cabo tareas extracurriculares, debido a la dificultad que presentaban los estudiantes en la comprensión de los textos obligatorios, como: lectura y análisis de artículos periodísticos, técnicas de

⁹⁸ <http://www.uncu.edu.ar/novedades/index/el-95-de-los-presos-no-termino-el-secundario-y-hoy-solo-el-20-estudia>, consultada en marzo, 2012.

⁹⁹ <http://www.uncu.edu.ar/novedades/index/el-95-de-los-presos-no-termino-el-secundario-y-hoy-solo-el-20-estudia>, consultada en marzo, 2012.

estudio, y algunos textos sobre *autoestima* y *autosabotaje*, que resultaron provechosos en la medida en que los estudiantes entendían que parte de las falencias en el estudio no eran consecuencia de su “incapacidad intelectual”, sino de su trayectoria, de la falta de entrenamiento en memorización, comprensión e interpretación.

La sociología como disciplina legítima para estudiar científicamente lo social, se transformó en un saber regulador de divergencias histórico- políticas. En este marco, la inscripción de los estudiantes de sociología en el debate y la suma de estudiantes de otras carreras, se fue constituyendo como un ámbito de debate y reflexión colectiva, intentando siempre incorporar los conceptos adquiridos en los resultados escritos.

Los *conceptos*, por su nivel de abstracción, como núcleos de reflexión distanciada de las experiencias próximas, no fueron asumidos inicialmente en el debate oral, sólo escritos en trabajos domiciliarios, y merecían un tiempo prudencial de asimilación, que se vio muchas veces interceptado por la falta de continuidad de los alumnos, excusada por problemas en el traslado, audiencias, problemas de de salud, etc.

Los roles de ambos referentes de la institución universitaria, son las más de las veces excedidos, ya que por su parte, los tutores ofrecen a los alumnos material complementario, se detienen en la explicación sobre el uso de la internet para búsquedas generales o relacionadas con la temática que estén trabajando, ofrecen técnicas de estudio, resúmenes, cuadros conceptuales, películas, muchas veces preparan clases teóricas para compensar la inasistencia a las clases oficiales, realizan los trámites de inscripción, llevan a los alumnos algo para merendar, o para beber, o para compartir, y muchas veces son solicitados como interlocutores para tratar su situaciones personales o judiciales.

Si bien algunas de las tareas autoadjudicadas por los tutores no son recomendadas por el programa, como el intercambio de celulares, el compartir mate por la circulación de enfermedades, o el cumplimiento de peticiones personales que poco tienen que ver con la función concreta que los convoca, muchas veces estos límites son traspasados por el vínculo estrecho que se genera entre ellos, aún más que con los profesores, por el hecho de compartir más tiempo y de llevar una relación de horizontalidad por ser ambos estudiantes.

Los profesores por su parte, también han excedido sus funciones evaluativas por indagar en cuestiones más personales de los internos, que no siempre tienen que ver con lo académico. Si bien esta consideración se da generalmente en un sentido positivo que favorece la comunicación y el aprendizaje, otras veces irrumpe en la privacidad de los estudiantes, como una profesora que en mitad de una evaluación preguntó al estudiante cuál era el delito que había cometido, por el cuál estaba ahí.

El encierro data de particularidades a las que los educadores no están acostumbrados, el proceso ininterrumpido de seguir órdenes y el respeto a las figuras jerárquicas, se acercan a lo que Foucault llama “un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza un funcionamiento automático del poder”. El docente o tutor debe apropiarse entonces de las características del grupo para realizar un diagnóstico previo, que fortalezca la didáctica según la necesidad grupal de pensar las conexiones de la historia con la realidad, y en la relación pasado- presente.

Las dificultades del preso para estudiar en la situación en que se encuentra, es un elemento con el que el educador debe trabajar ininterrumpidamente, por lo que es fundamental que este último potencie el tiempo disponible del educando- y genere interés por la materia- para neutralizar el efecto negativo que significa seguir permanentemente una causa judicial y la privación de libertad.

La obligación académica para los estudiantes es de aprobar 2 materias por año lectivo, lo que ha sido algunas veces cuestionado por los tutores, quienes consideran que más allá del ritmo de estudio, la calidad del aprendizaje es prioritaria, considerando las dificultades que a veces se presentan en la comprensión de los textos, como un proceso gradual que ha de darse sin exceder presiones para evitar frustraciones y deserción. Es difícil entonces evaluar y ponderar numéricamente el “rendimiento” de los estudiantes, ya que los encuentros cotidianos se dan con el tutor, y la evaluación finalmente va en manos del profesor, por lo que la evaluación permanente encuentra ahí serias limitaciones.

El Programa en la UBA, tiene estudiantes graduados que han cursado todos los niveles en la cárcel hasta obtener su título universitario. Desde esta afirmación, es posible arriesgar que son los propios profesionales egresados de las cárceles los que son llamados a mejorar las condiciones de estudio, a convocar y reclutar nuevos estudiantes, y a ampliar la oferta educativa de acuerdo a las necesidades en ese contexto.

Como anteriormente fue mencionado, no es un detalle menor que la elección de la carrera a estudiar está relacionada con las necesidades prioritarias de los estudiantes, por lo que incorporar desde el interior de las cárceles trabajadores sociales, sociólogos, abogados, etc., puede resultar en Mendoza un avance en materia de derechos individuales y de cambios institucionales.

La institución carcelaria es impermeable e impenetrable, excepto por aquellos que la pueblan que, como se afirmó, provienen de condiciones socio- económicas precarias y de relaciones con instituciones educativas escasas, “excluyendo” de sus pabellones, generalmente, a profesionales y adinerados, puesto que son ellos mismos los que dictaminan las reglas que someten a “los otros”.

La infiltración de la universidad y la formación de profesionales desde adentro de los muros, vinculan la adaptación de la ley expresa en el Código Penal y la experiencia de la práctica real, que no se da a conocer en los libros ni en los medios. Por eso la acción de profesionales desde el interior es fundamental para la transformación de la institución en un sentido gramsciano, conquistando espacios y modelando prácticas hasta acá “invisibles”, y por lo tanto incuestionables.

También en sentido gramsciano se estaría hablando de infiltrarse en la institución previamente impenetrable. La Universidad abrió una grieta en un mundo cerrado. Es una mirada diferente y diferenciadora que se instala en un interior hermético. De golpe los observadores son observados, los vigilantes son vigilados y el panoptismo se invierte.

El estudiar sociología parece cobrar sentido en tanto etapa importante dentro de *un proyecto de vida*, y la primer materia aparece como puerta de entrada a un cuerpo de

saberes relativamente autónomo, respecto a otros modos de referirse a la realidad social. “Nosotros pretendemos que con esta materia los estudiantes se enamoren de la carrera”¹⁰⁰.

El cursado de una materia de la carrera, constituye una práctica social al interior del espacio carcelario, lo cual implica un complejo proceso, o la paradoja de afirmar la subjetividad negada, en que el espacio de encierro se fue configurando paulatinamente en un espacio de auto afirmación, en relación con la lógica del estudio; del conocimiento social en este caso.

La sociología cosificada en conceptos discutidos en el aula, cobra sentido práctico ligado al análisis de las condiciones de vida de los sectores sociales que enmarcan a los estudiantes, por lo que sirve como punto de partida para el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a un colectivo, cercano al afuera: el de *estudiantes universitarios de la carrera de Sociología*.

La curiosidad de los educadores y la necesidad de comunicación y catarsis de los estudiantes tiene, como se puede evidenciar, connotaciones que favorecen y que entorpecen el proceso educativo, puesto que la relación académica y personal está muchas veces conjugada, como ya expresaron anteriormente los docentes entrevistados.

La carrera de Sociología en la UNCuyo, ha sufrido en los últimos años, una despoblación que ha reducido la cohorte a un promedio anual de 10 egresados, lo que la posiciona en una carrera poco profusa. La cárcel no está exenta a este promedio; en el año 2010 se inscribieron por primera vez 2 alumnos a la carrera, transitando su primer año lectivo en conjunto con 2 alumnos de filosofía y letras, 5 de derecho, y 9 de trabajo socialmente, inscriptos en el programa desde el año 2009.

La implicancia que supone estudiar sociología, referida a la posible construcción de soluciones a problemas sociales, dirigidas al ámbito público y/o privado, varía en un sentido intrínseco para los estudiantes de la cárcel, de aquellos que comparecen al espacio universitario, en tanto los primeros se interesan por la aplicación de los contenidos académicos a su situación particular, altamente relacionados a los conceptos dicotómicos de individuo/sociedad, particular/universal, normal/anormal, etc. La atención se concentrará entonces en el análisis de los contactos del estudiante con los nuevos conceptos, teniendo en cuenta el ámbito particular en que circunscribe su aprendizaje.

Los clásicos de la teoría sociológica, Marx, Weber y Durkheim, aportan mediante conceptos elaborados, herramientas para ejercitar una actitud sociológica crítica, en contra de las construcciones del sentido común, o de la *sociología espontánea* en términos de Bourdieu. Al tratarse del primer año, las materias constituyen el contacto inicial de los estudiantes con un modo de objetivación de lo social que se presenta como una especie de “ruptura” con saberes del sentido común, contruidos acerca de la realidad social.

En esta etapa, se plantean tanto dudas conceptuales como de comprensión general, que particularmente en los alumnos de la cárcel se hicieron de difícil asimilación, por el escaso

¹⁰⁰ Testimonio de Patricia Lecaro, Profesora de Procesos Sociales Contemporáneos, recuperado por la autora en su primer contacto con el programa, abril 2010. Inédito.

vocabulario académico, la desactualización en cuanto a situaciones políticas sociales y comerciales, y falta de ubicación geográfica internacional y local, que genera una displasia entre una forma de pensamiento amplio y abstracto, análisis de pensamiento a contra pelo o crítico, y una forma de vida y pensamiento de supervivencia, inmediato, llevada a cabo durante muchos años de encierro.

El análisis criminológico del encierro delata la desorientación geográfica que ocasiona la cárcel, e incluso el trastorno visual que atrofia distancias y colores por tener a lo largo del tiempo y del espacio un horizonte limitado y gris, sumado a la tensión constante de lidiar con las agresiones provocadas habitualmente contra el “yo”.

Cabe definir algunas características que cristalicen la experiencia de los estudiantes de sociología en contexto de encierro, para compartir las particularidades de la experiencia, sin apuntar a una explicación estadística por el escaso número de la población estudiada.

Estudiantes de Sociología	Estudiante 1	Estudiante 2
Genero	Hombre	Mujer
Edad	55	42
Antecedentes con instituciones educativas formales	Terminó la secundaria 20 años, aproximadamente.	Terminó la secundaria en contexto de encierro.
Situación sanitaria	Enfermedad respiratoria aguda y crónica, con dependencia farmacológica	Enfermedad terminal y trastorno afectivo bipolar, con dependencia farmacológica
Último antecedente laborales	Taller Mecánico	Manejo de camiones
Antigüedad en la institución carcelaria	12 años	9 años

La Universidad en la cárcel puede ser un canal para reconectar a los internos con su yo, con su capacidad de comunicarse, de expresarse y de pensar por sí mismos, debatir, opinar, construir, y desarrollar capacidades que son vedadas por la institución carcelaria.

“El intercambio entre quienes nos vienen a enseñar, ese intercambio cultural, si vos vieras lo bien que nos hace, es como que nos sacan de una jaulita y nos ponen en la vereda. La verdad que hay que estar agradecida”¹⁰¹.

¹⁰¹ Entrevista realizada por la autora a una estudiante de Sociología en el programa de Educación Universitaria en Mendoza, 16 de mayo de 2012.

“La sociología yo me doy cuenta que sirve un montón, serviría para cambiar “esto”. Yo no quiero ver nunca un hijo o un sobrino acá”¹⁰².

A raíz de la experiencia porteña de Universidad en Cárceles desde la carrera de sociología, se hizo una lectura del aprendizaje significativo que la cátedra de sociología desarrolla en los alumnos, como explicara Alcira Daroqui, trabajar filósofos como Descartes, que dejó a merced la duda, lo que obligó a destruir el edificio cognitivo de la Edad Media, y arrojó los prejuicios al mar de la desesperanza, ese estado prestigioso del espíritu, o también a Kant, con el valor a la dignidad humana, el sentido del uso público de la razón, y la defensa del hombre como un fin en sí mismo. Hegel por su parte, utiliza la categoría de lo *público*, para dar cuenta del carácter universal, genérico, de las subjetividades. Las mismas se van conformando en relación dialéctica con los contextos histórico- sociales que atraviesan permanentemente las biografías personales, diferente de las concepciones liberales clásicas de los individuos, que los piensan por fuera de las realidades sociales y políticas.

“En efecto, los dispositivos carcelarios parecen estar dirigidos a producir subjetividades particulares, alienadas, es decir “lo que el poder busca desde que los internos/as ingresan al penal (en términos de Foucault) es quitarles todas sus marcas singulares (fotografías, cartas, libreta de direcciones, etc.) que al mismo tiempo que los individualizan los conectan con el mundo. De esta manera, la institución total tiende a (re) producir individuos negativos, que solo pueden afirmarse a partir de la negación del otro, de la obturación permanente de los caminos que podrían conducir a un reconocimiento intersubjetivo. Por contraposición, los centros universitarios pueden pensarse como espacios en los que se busca escapar a esta lógica perversa a partir del encuentro con la otredad”¹⁰³.

Los dispositivos que se enfrentan reiteradas veces en este programa, la UBA y la cárcel, son los que instigaron los vaivenes en la promoción o interrupción de los estudios en el penal. El principio que mueve, o más bien que inmoviliza a una cárcel es el de la “seguridad”. Por seguridad los prisioneros no salen de sus pabellones, no son trasladados, son custodiados permanentemente, por seguridad deben estar reclusos en sus celdas, por seguridad no se hace más que mantenerlos “vivos” en sórdidos pabellones, librándolos a la ley del más fuerte. Por ejemplo, en diferentes oportunidades los detenidos fueron trasladados como medidas coactivas y la Universidad de Buenos Aires los fue siguiendo, lo que produjo un efecto inesperado y seguramente no deseado, ya que dio la oportunidad a la Universidad de ingresar a otros penales.

Para dar un ejemplo, so pretexto de seguridad por los detenidos por el atentado contra la AMIA, se dio la orden a la SIDE del traslado de todos los detenidos, incluidos los estudiantes. “Así, entre gallos y medianoches, como en los años de plomo, la SIDE ingresó al penal a la noche, encapuchó a los detenidos y los sacó de traslado para el penal de Ezeiza. Todos nos enteramos a la mañana siguiente. Varios días después se autorizó a un grupo de docentes a que entraran al penal- completamente vacío- a desarmar el centro de estudios.

¹⁰² Entrevista realizada por la autora a una estudiante de Sociología en el programa de Educación Universitaria en Mendoza, 16 de mayo de 2012.

¹⁰³ DAROQUI, Alcira, “20 años de la Carrera de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárceles”, Buenos Aires, Editorial Yael, 2009, pág. 48.

Demás está decir lo terrible que resultó la experiencia: los módulos de estudios aún estaban abiertos sobre la mesa de la biblioteca y el mate preparado, listo para ser cebado, las computadoras todavía estaban encendidas, lo que hablaba claramente de lo sorprendente que había sido el traslado de los estudiantes. Uno de los Centros de Estudios más dinámico que tuvo el Programa de la Universidad en las cárceles parecía ahora un pueblo fantasma de un gastado triller hollywoodense. Casi 50 estudiantes dejaron sus carreras trucas, y el círculo de reproducción del delito retomaba su cauce sin interrupciones”¹⁰⁴.

La Universidad en la cárcel ha sabido ser para muchos detenidos un bastión de resistencia. Un lugar donde es posible resistir a la degradación y destrucción sistematizada que produce la cárcel.

Por otra parte, los estudiantes están atravesados por sus carreras, mediante las que hacen un análisis cruzado de la situación en la que viven, a saber: derecho, trabajo social, sociología y psicología (ésta última en la UBA), mediante las que encuentran categorías para describir su situación, el origen de la institución y la sujeción ineludible pero histórica, a sus normas.

De esto se puede deducir que el interés por la carrera de Derecho, tiene que ver con su aporte a la situación jurídica y procesal del estudiante, Trabajo social es elegida según el testimonio de los propios estudiantes como parte de la necesidad de contención de sus familias, mientras que Sociología está vinculada con la comprensión integral de la situación que les acontece.

3.2.1 La importancia de “La Historia”

Estudiar la materia *historia* (con sus diferentes denominaciones) tiene para los estudiantes sociología un sentido muy especial: tratar de comprender la medida en la que son consecuencia o resultado de ella. El “por qué” de su situación actual y previa al encierro, y la posibilidad de fusión entre la concepción científica de la misma y la ideología de las clases subalternas y sus prácticas. La historia abre las más de las veces un espacio de reflexión y debate, de intercambio y expresión, de lo que consideran justo o injusto, y de las maneras de revertir los procesos abusivos de castigo, o la descontentación de sus familias.

La contextualización de los grandes procesos históricos, sus causas y consecuencias, los cambios estructurales que se dieron en la vida de millones de personas, sectores sociales y políticos, la dinámica de lo social, las grandes transformaciones económicas, las crisis de las guerras económicas y las grandes revoluciones, permiten al estudiante interpretar de manera compleja el presente y *su* presente.

El marco histórico le da al estudiante un enfoque global que lo ubica en un contexto determinado. Los componentes sincrónico y diacrónico, la historia conjetural y comparada, ubican a las y los estudiantes como unidades específicas de un todo. La interacción constante entre la cronología y las relaciones humanas es percibida por los estudiantes como una dinámica social permanente.

¹⁰⁴ DAROQUI, Alcira, “20 años de la Carrera de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárcel”, Buenos Aires, Editorial Yael, 2009, pág. 218.

En una situación institucional carcelaria que muchas veces es estática y poco dispuesta a cambios, el estudio universitario y el estudio de historia en particular es concebido por los estudiantes como un proceso de constantes cambios internos en sus propias concepciones y percepciones de la realidad.

Tal cual afirmaba Benedetto Croce: “los requisitos prácticos subyacentes de todo juicio histórico dan a la historia todo el carácter de historia contemporánea, porque, por remotos temporalmente que se nos parezcan los acontecimientos así catalogados, la historia se refiere en realidad a las necesidades presentes y a las situaciones presentes en que vibran dichos acontecimientos”¹⁰⁵.

El presente de los estudiantes y su entorno permiten reflexiones hacia el pasado que van más allá de su situación jurídico- procesal, y este tipo de reflexiones les posibilita salir de su inmediatez temporal y espacial, a través de la interacción constante entre el pasado y el presente. Por eso, cuando se estudia un proceso histórico determinado como la Revolución Industrial o Francesa, las referencias a las vivencias del presente parecen ampliarse, no en forma automática, pero sí luego de un análisis interpretativo, mediante el que se puede acceder a ciertas analogías. Se buscan respuestas en el pasado a preguntas y preocupaciones que hacemos sobre el presente.

Por ejemplo, “en el tratamiento de los temas de los sectores sociales obreros, campesinos en condición servil o dependiente, los estudiantes ponen énfasis en su situación de marginalidad, exclusión, y en sus condiciones de vida cotidianas. Esto es así porque el pasado se ve con ojos del presente”¹⁰⁶.

“La burguesía logra fabricar intelectuales íntegramente separados de la clase obrera y que sin embargo, se verán dotados por la escuela de una total “libertad” de expresión, inclusive para interpretar las necesidades del proletariado”¹⁰⁷.

La cárcel y su cotidianeidad llevan en sí mismas la idea de segmentar a las personas. El estudiante en este caso, es un preso o un delincuente, y en esa cualidad estigmatizada, se desvincula a la persona de su característica de hombre completo e integral. La historia, es capaz de reintegrar los elementos segmentados, e indaga en la interacción causal. Y si bien no es algo que está específicamente en el programa ordinario, la historia es el puntapié para analizar el surgimiento de las sociedades actuales con su estructura institucional, regímenes políticos, sistema jurídico, sindicatos, corporaciones, y su conexión con el sistema carcelario.

3.2.2. Oportunidades y Amenazas

Un problema ineludible en la carrera, es la falta de motivación y de constancia de los estudiantes, que se puede relacionar con la falta de logros y resultados en el avance de la carrera, pero no solamente con eso. La edad, la proveniencia social, la desfamiliarización con

¹⁰⁵ CARR, Edward, “¿Qué es la Historia?”, Barcelona, Ed. Planeta, 1984, pág 28.

¹⁰⁶ DAROQUI, Alcira, “20 años de la Carrera de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárcel”, Buenos Aires, Editorial Yael, 2009, pág. 119.

¹⁰⁷ BAUDELLOT, C Y ESTABLET, R. “La escuela capitalista en Francia”. Mexico: Siglo XXI editores S.A., 1975, pág. 172.

la vida académica, son variables que pueden dificultar la comprensión y la memorización de categorías sociológicas, por lo que a veces se hace necesario simplificar el grado conceptual y transmitir la información con términos claramente ejemplificados. La constancia es fundamental para la asimilación de conocimientos, pero al mismo tiempo, la frustración y las dificultades por la complejidad académica y los factores externos, entorpecen el éxito y la continuidad en los estudios.

Los grupos reducidos, y el alto compromiso con el espacio que hay en la mayoría de los cursos, permiten incorporar temáticas y contenidos no programados que enriquecen las tareas académicas

Para ello, una posible *estrategia de intervención*, es preparar las clases de manera que puedan visualizar un resultado en el mismo día. Que tenga principio y fin, y que el fin se articule con el principio del próximo encuentro, pero que la inasistencia a un encuentro no imposibilite continuar con los estudios en el siguiente.

Otra estrategia de imbricación de los autores clásicos en el magma sintomático de los estudiantes, podría ser la presentación de los mismos a través de esquemas conceptuales que caractericen el enfoque de cada autor, relaciones y diferencias entre autores en ejes considerados centrales y la actualización de sus teorías desde la reflexión contemporánea para buscar aportes y limitaciones de sus postulados.

Un ensayo fructífero sería a través de las clases, depositar esos conceptos en instancias de investigación relacionadas con la realidad actual y con la situación particular de los detenidos, a través de la construcción de indicadores, y cruces de variables entre, por ejemplo, el aumento de la productividad de cada período, el salario real, la distribución del ingreso, la pobreza crítica, indigencia, nivel de educación y desempleo, y por qué no, la *economía del delito*. De esta forma asumir, siguiendo a Foucault, que nada del conocimiento es instintivo, natural, y que poseerlo o no forma parte de una estrategia de poder y de lucha por el poder.

La participación de los estudiantes en debates, la discusión de las elecciones estudiantiles y su votación, la contribución con artículos para revistas y concursos, la participación- aunque sea indirecta- en jornadas, congresos y exposiciones, la incentivación a la investigación, va labrando una construcción colectiva e identitaria alrededor de la Universidad.

Este involucramiento, propone construir una relación que no suponga la consideración de las personas a partir de la realización de un acto determinado, “criminal”, ya que tras haber cometido un acto delictivo, recayeron sobre sí definiciones estigmatizantes y eternas, en tanto chorros, mulas, violines, etc., que además vertebran relaciones de poder dentro de la cárcel.

La diferencia casi opuesta entre las dos lógicas estudiadas, la educativa y la carcelaria, da cuenta de una orientación en la disposición como alumno, diferente de la que predomina en situación de preso, como dicotomías que no logran reconciliarse pese a la paulatina asimilación de la educación en cárceles.

a) *Coerción externa vs elección:*

La realidad coercitiva de la cárcel que ofrece el sistema judicial, encuentra su par opuesto en la elección de una carrera y en la puesta en debate de los temas de cada encuentro.

b) *Aceptación pasiva vs cuestionamiento activo.*

La institución carcelaria no deja alternativas a la adaptación sumisa del interno, en tanto la universitaria ofrece, si bien dentro de unas reglas de juego previamente determinadas, un contexto inmediato de interpretación y cuestionamiento, de reformulación y fundamentación.

c) *Objetivos de supervivencia vs proyecto de vida*

La pertenencia a una y otra institución es forzosa y voluntaria respectivamente, por lo que los estudiantes acceden con diferente disposición a cada una.

La institución carcelaria, debido a su grado de violencia intramuros, entre presos, de presos con agentes penitenciarios, y de presos con la sociedad estigmatizante, viven en tensión permanente de supervivencia, y reproducen muchas veces esa violencia que se traduce como un escudo ante los ataques recibidos. En el otro extremo, la universidad permite una luz de reflexión y con ello, un proyecto a largo plazo, como forma de desenvolverse en el futuro.

La diferencia esencial y quizá irreconciliable, en la que seguramente se fundamentan las diversas situaciones de conflicto y confrontación entre ambas lógicas, la penitenciaria y la educativa, se vincula a los diferentes objetivos a los que aspira cada una con respecto a la práctica educativa. Mientras el sistema educativo pretende garantizar a las personas detenidas el ejercicio del derecho a estudiar, construyendo un espacio de libertad al interior de la cárcel, respaldado por los principios básicos de la Universidad Pública que tiene entre sus pilares fundamentales la participación democrática y la gratuidad, mientras el objetivo de la política penitenciaria es considerar la educación como un instrumento de corrección y moralización.

Por un lado, la educación como un *derecho* a ejercer, por el otro como un *beneficio* al que los presos pueden acceder dependiendo de su conducta intra muros o como instrumento correccional en el marco de la gobernabilidad penitenciaria.

Relevante es que el programa, a pesar de las dificultades de su aplicación, recibe en su seno universitario a estudiantes que de no haber sido privados de libertad, no hubiesen tenido acceso desde el afuera. Esta valoración, además de ser cualitativamente relevante, produce un desplazamiento de capitales que modifican sus condiciones de clase, y resultan asociados a nuevas redes profesionales y de contención, a nuevas oportunidades de expresión y reconocimiento de derechos, que los encamina hacia un camino de lucha con herramientas renovadas.

A diferencia de la experiencia de la UBA en Devoto, con un antecedente de presos políticos interesados en la transformación y reconciliación con la Historia Argentina, en Mendoza el interés por la carrera fue, por decirlo vagamente, menos político. La distancia entre los textos y la realidad cotidiana de los estudiantes muchas veces no encontró reposo, sino que mantuvo

en el aire algunos conceptos, y falta quizá - dado que el programa es aún joven- tiempo para depositarlos en la realidad concreta.

Finalmente, este trabajo pretende abrir una suerte de vínculo entre la sociología y la cárcel: el lugar que ocupa la sociología en la cárcel, y la cárcel en la sociología. Y esta relación ha de ser pensada desde los diferentes roles que en su vinculación se imbrican: el del estudiante, tutor y docente, pero ante todo sociólogos y sociólogas actuales y futuros.

Así, día tras día, recuperar la libertad a través del conocimiento, creando un poder paralelo al de la institución punitiva y vedar el enfrentamiento de carceleros y presos, haciendo la guerra al garrote con el arma de la palabra.

La carrera universitaria plantea un objetivo a largo plazo, en tanto se fortalece un proyecto de vida diferente al delito, mientras en el corto plazo, el estudio universitario fortalece la autoestima de los estudiantes al sentirse capaces de elegir, de opinar y de interactuar con profesores, agentes penitenciarios, jueces, en lo que refiere al respeto de ciertos derechos, a redirigir planteos, o a negociar las condiciones de cursado y evaluación de las materias.

Si bien es cierto que cada uno tiene cierta autonomía sobre su formación, no es menos cierto que se forma solo por mediación. En este sentido es que se destaca el papel que juega la universidad en este proceso, pues, si bien no tiene ni tuvo la “resocialización / reinserción” como finalidad, funcionó como agente de mediación. Sin ser un dispositivo elaborado ad hoc, la situación en clase con el docente se convierte en una intervención personal e institucional, y el agradecimiento de los estudiantes en ese respecto es explícito.

Muchos profesionales, colegas o estudiantes, fueron primero alumnos en las prisiones federales de Buenos Aires. Como dice Alcira Daroqui, “Muchos abogados que hoy llevan las causas de tantos detenidos primero fueron alumnos en las prisiones federales”. Esa es la esperanza que genera la experiencia. La experiencia que construyó memoria dentro de las cárceles.

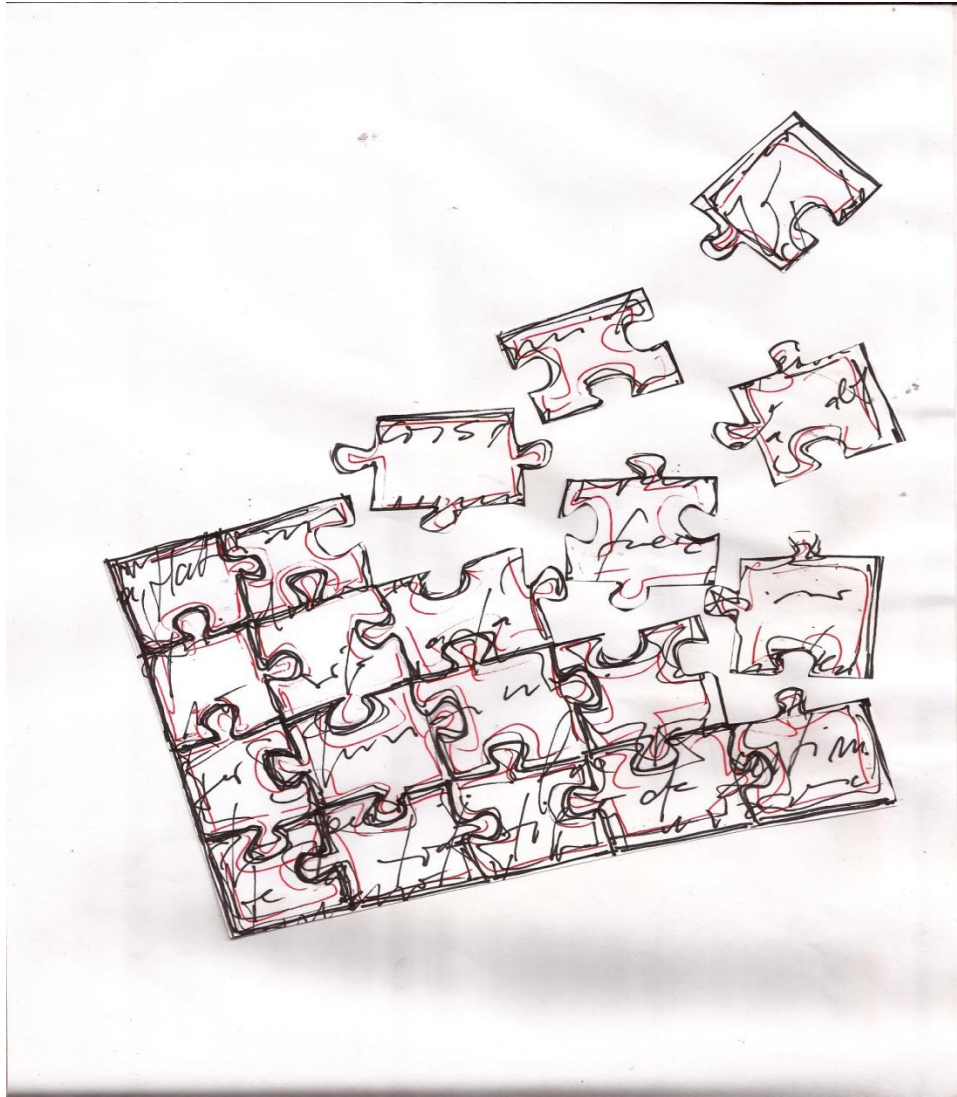
El desafío de una contrainstitución dentro de la institución *cárcel*, produce a veces reacciones violentas, pues revela una puesta al desnudo de los propósitos y despropósitos de la institución original, por lo que todo el sistema de control y represión se exagera al registrar la amenaza del desenmascaramiento.

La Sociología aporta un mayor entendimiento al sistema carcelario en la medida que lo enmarca en sus distintos contextos y teorías filosóficas que metafóricamente le dan sustento. En Mendoza la carrera no ha tenido una adhesión multitudinaria por parte de los estudiantes. No obstante, será tarea de los promotores de las carreras, tutores y profesores, refrescar y despertar en los estudiantes el saber sociológico al respecto, para dejar en evidencia las causas y efectos del tratamiento al que son sometidos los encarcelados. “Desde el Siglo XIII en que definitivamente dejó de ser un juicio de partes con mediación de la autoridad para convertirse en un ejercicio de poder en que la autoridad suprimió a una de las partes (la víctima), y más aún desde su reformulación moderna a partir del S XVIII, el discurso jurídico

penal siempre se basó en ficciones y metáforas, pero nunca operó con datos concretos de la realidad social”¹⁰⁸.

¹⁰⁸ ZAFFARONI, Eugenio Raúl, “En busca de las penas perdidas, deslegitimación y dogmática jurídico penal”, Buenos Aires, Ed. EDIAR Sociedad Anónima Editora Comercial, Industrial y Financiera, 1989, pág. 52.

CAPÍTULO IV: Apartado especial: educación no formal en contexto de encierro.



“Constituye un verdadero desafío y un inmenso compromiso gubernamental y civil, convertir las cárceles en espacios educativos y conseguir que participen en el proceso no solo los detenidos, sino también sus familias”- Hugo Ranquel, 2009-.

Para hablar de la importancia de la educación no formal en contexto de encierro, es primero primordial la definición de este concepto y la diferenciación de los otros tipos principales de educación, la formal y la informal. La importancia de la misma reside en la capacidad integradora y no meritocrática de su ejercicio, la posibilidad de diálogo de saberes y la capacidad de hacer una vinculación directa entre el aprendizaje y la aplicación de los conocimientos y la vida laboral.

4.1. La educación no formal como concepto.

“Cualquier institución que desee participar de esa importante misión social o al menos ayudar, debe adaptarse a la disciplina, al régimen, a las instancias de control de la institución penitenciaria”-Mamaní, 2005-.

Educación formal, informal y no formal.

En el ámbito de la política educativa se distingue frecuentemente entre aprendizaje (o educación) formal, informal y no formal. La diferencia entre estas categorías, y especialmente entre las dos últimas (informal y no formal), no siempre es nítida y se presta a confusión, pero si nos remontamos hasta el origen de la distinción, es posible comprenderlas con mayor claridad.

A finales de los años sesenta se empezó a hablar en el ámbito internacional de una crisis de las políticas educativas, haciendo referencia a los problemas económicos y políticos que encontraban muchos países para ampliar sus sistemas de enseñanza tradicionales. Existía la incertidumbre de si estos sistemas tradicionales estaban logrando adaptarse a los rápidos cambios socioeconómicos que se aceleraban en muchas regiones del mundo.

A principios de los años setenta diversas organizaciones internacionales de desarrollo empezaron a distinguir entre formal, non-formal e informal education, nueva categorización que venía a añadirse a otras ya existentes. Según las definiciones clásicas, la educación formal es la impartida en escuelas, colegios e instituciones de formación; la no formal se encuentra asociada a grupos y organizaciones comunitarios y de la sociedad civil (siendo que se consideró que podía realizar una especial contribución a la formación en los países en vías de desarrollo), mientras que la informal cubre la interacción con amigos, familiares y compañeros de trabajo.

Esta distinción tripartita pasó a asociarse además a un nuevo concepto que surgió también por entonces en el ámbito de la política educativa: el del aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida.

El concepto de aprendizaje permanente, en nuestro país conocido como educación permanente, ha pasado a ocupar hoy día un lugar prominente en el ámbito educativo. La

Comisión Europea subrayó recientemente la complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal en este contexto, y en su interrelación.

Todos estos conceptos surgen en un contexto concreto y se utilizan hoy día en un marco teórico y con unas connotaciones determinadas. Para utilizar en cada caso la terminología adecuada, hay que tener muy en cuenta, pues, el contexto de que se trata.

Desde la sección de alfabetización y educación no formal de la UNESCO¹⁰⁹, los conceptos se diferencian de la siguiente manera:

Educación informal:

* La educación informal es aquella que se da de forma no intencional y no planificada, en la propia interacción cotidiana.

* La educación informal es la acción difusa y no planificada que ejercen las influencias ambientales. No ocupa un ámbito curricular dentro de las instituciones educativas y por lo general no es susceptible de ser planificada. Se trata de una acción educativa no organizada, individual, provocada a menudo por la interacción con el ambiente en ámbitos como la vida familiar, el trabajo y la información recibida por los medios de comunicación. Por ejemplo, la educación que se recibe en lugares de vivencia y de relaciones sociales (familia, amigos,...) no está organizada, de modo que el sujeto es parte activa tanto de su educación como de la de los demás.

Educación formal:

* Es aquel ámbito de la educación que tiene carácter intencional, planificado y reglado. Se trata aquí de toda la oferta educativa conocida como escolarización obligatoria, desde los primeros años de educación infantil hasta el final de la educación secundaria. Fuera del carácter obligatorio, la educación superior y universitaria también forman parte de esta categoría, ya que responden a una currícula avalada y planificada, a una regulación gubernamental y posee un sistema institucionalizado de funcionamiento y evaluación.

* Es la educación que se transmite en instituciones reconocidas, sobre todo el colegio en sus múltiples variantes, y que responde a un currículum establecido, normalmente controlado por el Gobierno u otras instituciones. Tiene diferentes grados de obligatoriedad según el sistema educativo de cada país.

Educación no formal:

* La educación no formal tiene un sentido amplio; se da en aquéllos contextos en los que, existiendo una intencionalidad educativa y una planificación de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, éstas ocurren fuera del ámbito de la escolaridad obligatoria. Son todas aquellas intervenciones educativas y de aprendizaje que se

¹⁰⁹ <http://ciencias-de-la-educacion-004.espacioblog.com/post/2008/10/19/educacion-formal-informal-y-formal>, consultada en abril, 2012.

llevan a cabo en un contexto extraescolar. Con ello se incluye la educación de adultos, la educación vocacional, la educación de las habilidades para la juventud, la educación básica para los niños que no asisten a la escuela y la educación para los mayores dentro del contexto de la educación para toda la vida. Una de las características de la educación no-formal es que su enfoque está centrado en el discente.

* Es la acción que no se encuentra totalmente institucionalizada pero sí organizada de alguna forma. Representan actividades educativas de carácter opcional, complementario, flexibles y variadas, raramente obligatorias. Son organizadas por la escuela o bien por organismos o movimientos juveniles, asociaciones culturales y también políticas, etc. así, aunque no se encuentra totalmente institucionalizada, sí está organizada de alguna forma, pues comprende un proceso dirigido a la obtención de algún nivel de aprendizaje, aunque no de un título académico.

La educación no-formal no se limita a lugares o tiempos de programación específicos, como en la educación formal. La educación no formal puede proveerse de una forma muy flexible que debe ser promocionado en el futuro. La UNESCO promociona la integración de la educación no-formal con la formal. Supone que la educación no formal tiene un potencial enorme en los sistemas de aprendizaje o sistemas educativos del futuro para desarrollar una enseñanza centrada en el discente y hecha a su medida.

Más concretamente, la **educación no formal** es el aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte) y es intencional desde la perspectiva del concurrente.

“En las intervenciones educativo sociales dirigidas a adolescentes en conflicto con la ley penal conviven como en Jano dos caras opuestas: el control social institucional y la educación social. Muchas veces tal paradoja no se hace presente ya que falta una de las caras, en general la educativa. Es necesaria esa doble visión, esos supuestos opuestos que deben procurar reunirse, primero manteniendo un equilibrio, para que luego este se roma hacia lo educativo social. Estas intervenciones no deben tener un efecto morigerador sobre el sujeto, sino que deben plantearse con las características de conservación y de cambio. Conservación en el sentido de adoptar las pautas de convivencia de la sociedad en que nos toca vivir, y cambio como opuesto a la adaptación servil y como reformulación de los proyectos de vida, tendiente a disminuir los niveles de vulnerabilidad al sistema penal, aumentando la vigencia de sus derechos ciudadanos y potenciando las instancias de inserción comunitaria”¹¹⁰.

En Argentina, la Ley establece que la educación que se imparta intramuros debe tener los mismos diseños curriculares que la externa, sobre todo pensando en la articulación al momento de recuperación de la libertad.

NUEVA LEY DE EDUCACIÓN 26.206

TITULO IX

EDUCACIÓN NO FORMAL

ARTICULO 112.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires promoverán propuestas de Educación no Formal destinadas a cumplir con los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar programas y acciones educativas que den respuesta a los requerimientos y necesidades de capacitación y reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida.
- b) Organizar centros culturales para niños/as y jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante programas no escolarizados de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte.
- c) Implementar estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social y de salud para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.
- d) Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal.
- e) Lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica.
- f) Coordinar acciones educativas y formativas con los medios masivos de comunicación social.

Sin embargo, existe la necesidad conocer más a fondo el proceso legal al que el interno está sometido, sus perspectivas y consecuencias; asimismo los aspectos normativos y legales de los centros penitenciarios. Esto permitirá romper con el currículum oficial e impulsar la creación de currículos penitenciarios basados en la educación popular como insistía Freire, donde la autoformación aparezca como el pilar de la perspectiva pedagógica.

Existen algunas experiencias incipientes y algunos gobiernos comienzan a desarrollar currículos y material didáctico para las actividades educativas al interior de las prisiones. Según Hugo Ranquel “el modelo educativo debe constar de componentes administrativos, pedagógicos y teológicos”¹¹¹.

¹¹¹ RANQUEL, Hugo, Mapa Regional Latinoamericano sobre Educación en Prisiones, notas para el análisis de la situación y la problemática regional, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 2009, pág 52.

4.2. La importancia de la educación no formal en Contexto de Encierro

“No podrá la cárcel destruir las barreras de un cuerpo social excluyente, con solo una ley incluyente”-Mamaní, 2005-.

El ejercicio del poder punitivo del Estado encuentra en los jóvenes pobres, buenos candidatos para sus políticas represivas. Pero malos destinatarios de las políticas sociales.

Hasta aquí se depositó el mayor esfuerzo en explicar el por qué de esta mixtura entre sanción y educación. Pero, ¿por qué educación social? Para ello acudimos a Violeta Nuñez, que define a la educación social, como “...un conjunto de prácticas diversas, que encuentra lo específico de su definición en el cruce de la labor pedagógica con diversas instituciones de política social: trabaja en pro de la promoción cultural de los sujetos para su inclusión en lo social, propio de cada época. “En ese sentido la educación social dada su flexibilidad para el trabajo educativo en múltiples espacios se constituye en la disciplina y conjunto de acciones idóneas para la práctica pedagógica con jóvenes en conflicto con la ley penal”.

Podría decirse que la educación no formal en contexto de encierro es indispensable en la medida en que es necesaria para desarrollar en los sujetos privados de libertad, competencias afines con las necesidades de supervivencia en libertad. Esto implica entre otras cosas contenidos educativos sobre identidad, convivencia, derechos, pensamiento crítico, reflexión sobre las emociones, potencialidades laborales, trabajo en equipo, y en algún caso el reconocimiento del *otro lesionado en su derecho* (la víctima)- . Violeta Nuñez habla del *antidestino*, en contra de la enseñanza moral de conductas, y a favor de la construcción del propio proyecto de vida de los estudiantes, en la asunción de su responsabilidad y derechos como ciudadano.

Desde la experiencia en educación no formal, fue posible constatar que hay aspectos de esta modalidad que son fundamentales para la formación del sujeto *libre* como el desarrollo de potencialidades y actitudes que más tienen que ver con el desenvolvimiento en la sociedad, y que al mismo tiempo requiere que sean tomadas en cuenta ciertas particularidades que pueden evitar frustraciones- tanto en educadores como en educandos- en las iniciativas pedagógicas.

La educación no formal fue tomada en este caso, a partir de la diversidad de la población penitenciaria, como se ha repetido anteriormente, selecta, y con divergencias difíciles de superar. Estas diferencias hacen que el sistema educativo formal sea difícilmente comparable y la forma de su impartición requiere diferentes técnicas que se ajusten a la población destinataria. Permite el viraje hacia unas u otras técnicas de estudio menos

estructuradas, más flexibles, y posibilita el acceso de un universo dispar en cuanto a variables que la educación formal separa: la edad y el nivel educativo.

Como sostienen Carlos Alberto Torres y Guillermo González Rivera, existe una relación condicionante entre el nivel socioeconómico y las calificaciones, el aprovechamiento, la reprobación, e incluso entre el nivel socioeconómico y las habilidades intelectuales tal y como son medidas por las pruebas estandarizadas de inteligencia, y entre el nivel socioeconómico y el deseo de estudiar. En general, la explicación que se da a estas correlaciones no llega a cuestionar la estructura social, sino las formas de vida de los niveles socioeconómicos desfavorecidos (déficit cultural, déficit verbal, falta de motivación y de aspiraciones, etc.). Mientras tanto, la escuela posibilita lo que algunos definen como “racionalismo científico”, pone énfasis en la existencia de un modo neutro, que se traduce en controlar al objeto de estudio, haciendo a un lado todo aquello que no es susceptible de investigarse de manera operativa y cuantificada. Prueba de eso es la poco cuestionada prueba de inteligencia para medir la habilidad intelectual de los distintos niveles socioeconómicos.

En Mendoza, desde la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU), se han llevado adelante tres proyectos consecutivos respecto a educación no formal, entre otros: en la Unidad 3-cárcel de mujeres- El Borbollón, en concordancia con otras instituciones asociadas como INTA, Instituto de Desarrollo Rural (IDR), DGE, Centro de Capacitación para el Trabajo (CCT), Coordinación de Tratamiento de la Dirección General de Servicios Penitenciarios (DGSE) y otras unidades penitenciarias.

La iniciativa de tales proyectos proviene del reconocimiento de la necesidad de implementar talleres educativos y productivos, tendientes a favorecer el calendario de actividades, la convivencia intrapenitenciaria, y desarrollar herramientas de supervivencia para su vida en libertad. Las actividades realizadas consistieron en el impulso de una huerta orgánica, un taller de elaboración de conservas, un taller de microemprendimientos, aparte de los talleres como plomería, electricidad, mecánica, bajo el formato de educación no formal.

Como ya se habló en un capítulo anterior, existe una gran desproporción entre el daño social que producen los delitos por los que principalmente se encarcela a las mujeres en el sistema federal y el castigo al que son sometidas, no solo por la duración de las condenas, sino sobretudo por las consecuencias que acarrea para ellas y para sus familias la privación de libertad (preventiva o sentenciada).

Según datos arrojados por una investigación realizada por la Comisión sobre temáticas de Género de la Defensoría General de la Nación, la Procuración Penitenciaria de la Nación (PPN) y el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), el 86% de las mujeres encarceladas pertenecen a los sectores más vulnerables y son madres, y en su gran mayoría encabezan familias monoparentales en las que ejercían la jefatura del hogar. Sumado a ello, generalmente las mujeres desde los talleres ofrecidos en las penitenciarías, son tendencialmente impulsadas a reproducir el rol que les es adjudicado por su género.

Una de las primeras características específicas que distinguen a los penales de mujeres es que allí el esfuerzo disciplinador del sistema que se coloca en el intento reeducador de la condición “femenino-doméstica”, tendiente a reforzar el rol tradicional de la mujer como esposa y madre. Cuando una mujer cae presa, generalmente la familia se desintegra, porque es difícil que alguien reemplace la función aglutinadora de la mujer, situación que se agrava con el alto porcentaje, un 20% aproximadamente de mujeres extranjeras, que se van desvinculando de sus hijos. El manejo de la culpa es un poderoso elemento que agrava la condena. A diferencia de lo que sucede con los varones detenidos, las mujeres privadas de libertad son escasamente visitadas. Mientras muchas mujeres visitan a sus esposos, padres, hijos y amigos presos, las privadas de libertad casi no reciben visita de sus familias o parejas.

Entre las dificultades que se presentaron ante el manejo de los talleres de educación no formal, prevalecieron los nudos burocráticos en el desenvolvimiento de los talleristas, en cuanto a la posibilidad de ingresar elementos para cumplir con las actividades acordadas, la desaparición de dichos elementos cuando quedaban en el complejo penitenciario, la rotación de las autoridades frente a cualquier evento que jaqueara la seguridad interna, así como la inconstancia de las alumnas y su ciclotímica motivación.

Si bien la población penal femenina tiene sus particularidades, es posible utilizar el ejemplo como muestra para evidenciar los siguientes postulados que sirvieron como estrategia potencialmente extensible para ocuparse de la educación no formal en contextos de encierro, y que guiaron la construcción de una metodología de trabajo en el campo, a fin de permitir la concreción de los objetivos con la participación constante y efectiva de las beneficiarias, a la vez que pueden ser utilizados en educación formal.

Tales factores fueron construidos reflexivamente por el equipo extensionista, a través del tránsito por diferentes situaciones, y fueron tenidos en cuenta en la planificación de las actividades posteriores:

- Factor **motivacional**: la motivación se refiere al impulso y esfuerzo por satisfacer un deseo o meta, complementada con la satisfacción del gusto que se experimenta una vez que se ha cumplido ese deseo. Es el resultado ya experimentado. Para evitar la deserción de las actividades programadas, se planteó un propósito a largo plazo, pero cumplimentado a través de objetivos a corto plazo a través de actividades didácticas flexibles, permitiendo la creación de alternativas donde se ponían el juego la creatividad, la transmisión de conocimientos específicos y el trabajo en equipo, bajo principios heterárquicos. La motivación depende entonces de los beneficios- materiales o intangibles- inmediatos que genera el proyecto.
- Factor **responsabilidad**: tiene que ver con el cumplimiento de lo anticipado, a pesar de cierto grado de flexibilidad en las actividades programadas. Es necesario que las personas beneficiarias confíen en los resultados que van a obtener, teniendo en cuenta que el hecho de tener acceso a pocas opciones educativas, las que se aferran a las expectativas de aquello que emprenden. La educación no formal no

significa ser menos responsable en su aplicación. Por otra parte, se hace necesaria la concreción de tareas que empiecen y terminen, como capítulos de cada sesión, de manera que la inconstancia no genere total exclusión en encuentros posteriores.

- El elemento **fáctico**: se refiere a la importancia de los resultados visibles de la actividad práctica, que sirven como incentivo y demuestran materialmente la utilidad de los talleres, por ejemplo, los productos elaborados y la venta efectiva de los productos.
 - El factor **endógeno**: tiene que ver principalmente con la sinergia que se genera entre educadores y educandos. Un término más utilizado en el ámbito educativo es *discencia*.
 - El factor **exógeno**: se refiere a supuestos que no dependen del proyecto en sí, sino de variables externas que al no ser constantes, pueden alterar los resultados esperados.
- Variables subjetivas: estados de ánimo de las participantes, en relación a la situación de encierro (angustia, frustración, ansiedad, impotencia)
 - Variables objetivas: infraestructura deficiente (falta de agua potable, falta de calefacción, etc.) y reglas internas del penal, que a veces caprichosas, obstaculizan el desarrollo de las actividades.

“Es muy bueno que continúen estos talleres porque esto en la calle no lo vivís y es bueno seguir aprendiendo porque cuando salgamos lo podemos poner en práctica”¹¹²

“La continuidad de los programas y los proyectos es primordial en un medio en el que hemos constatado frecuentes substituciones de funcionarios y responsables”¹¹³.

A modo de cierre, queda claro que hay una necesidad de orientación global en las actividades no formales y que no deben ser opuestas ni superpuestas a las propuestas de educación formal, sino más bien complementarias de las mismas, e incluso imbricadas en ciertos aspectos. Por ejemplo, el carácter meritocrático del sistema de educación formal, podría ser paliado con la evaluación permanente o de proceso que se puede encontrar en la educación no formal.

Otros aspectos tienen en común ambas educaciones, como la incidencia de los factores mencionados en la motivación de los estudiantes, ya que como se ha visualizado, el componente anímico genera resultados ciclotímicos y merece una especial atención.

¹¹² Testimonio de una estudiante de talleres productivos, encarcelada en la Unidad 3, El Borbollón, Mendoza. Publicado en http://www.uncu.edu.ar/extensión/categorias/index_/proyectos-sociales/60, octubre 2010.

¹¹³ RANQUEL, Hugo, Mapa Regional Latinoamericano sobre Educación en Prisiones, notas para el análisis de la situación y la problemática regional, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 2009, pág 52.

Por último, la incumbencia de la educación no formal, puede no cumplir con requisitos meritocráticos para la obtención de un trabajo que requiera titulaciones de carácter competitivo, pero sí ofrece actitudes relacionales al desenvolvimiento, comunicación, interacción, y posibilidades de autogestionar un emprendimiento propio.

CONCLUSIONES

El sistema educativo como objeto de estudio, no se vale de una definición homogénea, sino que está envuelta en condicionantes y contradicciones que se deben acotar al concepto, según el contexto, el período en que se estudia, las prácticas educativas concretas y el sujeto de aprendizaje.

A los fines de este estudio, la Educación en Contexto de Encierro (ECE), se definió como una organización especializada, controlada por organismos del Estado (DGE, Gobierno y Universidad, según el caso), y determinada en última instancia por el sistema productivo, pero poseedora de una relativa autonomía.

La diversificación de funciones de las instituciones intervinientes, prometen nuevas contradicciones, dada la tensión permanente entre aquellas que representan a los aparatos ideológico y represivo de Estado: la educación y la cárcel, respectivamente.

La ECE tiene entonces una característica bipolar, según su distribución en la población y sus formas de aplicación, pues al mismo tiempo que funciona como mecanismo de control social, permite “desde adentro” transformar las relaciones existentes, elevando el capital cultural de los estudiantes y construyendo herramientas en defensa de sus derechos. Esta contradicción supera el primer par dicotómico planteado, entre la educación como “reflejo” del sistema productivo, que pretende reproducir las relaciones sociales existentes, y la educación como campo de lucha para la transformación.

A lo largo del recorrido por diferentes corrientes teóricas y el bagaje interrogativo a quienes cumplen un rol fundamental en este respecto, es posible hablar de una inclinación positivista en esta conjugación institucional entre la educación y el penal. Si bien no es un dato excluyente ni tiene el peso de un *tipo ideal*, sí denota un cierto sesgo hacia el respeto por la autoridad penitenciaria por encima de la pauta educativa en los distintos niveles, a pesar de las conquistas logradas hasta ahora.

Esto puede deberse en parte a que la institución carcelaria en este caso es permanente, mientras la educativa es interviniente, y ha resultado discontinua, tanto para los estudiantes que pasan por ella como para la institución misma. Tal fue el caso de la UBA, que fue “rotando” por diferentes unidades penitenciarias debido a directivas provenientes de las autoridades de traslados sorpresivos y de operaciones de desmantelamiento planificadas.

A diferencia de ello, la Universidad en Mendoza, se condensó en una sola unidad penal, y los estudiantes son trasladados en movilizaciones penitenciarias hacia ella. De esta forma los educadores asisten a un único lugar, pero también se atienden a que los traslados a veces sean demorados y por su parte, los detenidos, son severamente requisados.

La situación “intermitente” de algunos estudiantes puede deberse a su voluntad cambiante debido al estado de ánimo, como también a que los estudiantes se ven forzados por la necesidad de elegir entre talleres rentables (productivos) o educativos y, finalmente, porque

la educativa, no es una *institución total*- la adhesión a la misma es voluntaria y no forzosa-, a diferencia de la cárcel.

A pesar de ello, los paradigmas crítico y emergente no se pueden obviar del abordaje de esta problemática, ya que el primero pone en evidencia los efectos y los mecanismos del sistema capitalista que son arrastrados por el sistema educativo para la reproducción del sistema, aunque no de forma explícita, y despierta en los sujetos de aprendizaje una concepción sobre sí mismos y el mundo más compleja, como así también herramientas para el análisis de su problemática concreta.

El penal como *aparato represivo de Estado*, ha comenzado- a pesar de la resistencia- a abrir sus rejas al sistema educativo. Éste último adopta en sí mismo, una misión “reproductora”, pero en contexto de encierro ampara un carácter cualitativo distinto, inclinado a la construcción reflexiva de una subjetividad y una identidad representadas por una institución no represiva, configurando, al menos en parte, su libertad de pensamiento y repensando en forma crítica el sistema y la sociedad.

De esta forma, impulsa y sustenta la toma de posición de los estudiantes como clase, y genera en los sujetos mayor conciencia de ello. Pero al mismo tiempo permite- sobretodo en el nivel Universitario-, generar un efecto liberador y de contraste con el sistema penitenciario, expresado a través del paradigma emergente.

Desde este último paradigma, se retoma la educación como una práctica liberadora, en un intento constante de crear estrategias de motivación y disposiciones personales, creando un espacio en el que puedan desarrollarse nuevos hábitos de participación y compromiso, así como proveer herramientas que generen nuevas opciones de vida y eviten la reincidencia.

La convivencia atípica de estos tres postulados teóricos que presentan contradicciones en apariencia irreconciliables, se debe a la necesidad de asumir el paradigma positivista como el más cercano a la realidad y funcionamiento carcelarios, a la vez que se entiende y se estudia la imbricación educativa en el sistema productivo desde el modelo crítico, y se incorporan condimentos del paradigma emergente en cuanto a metodologías de enseñanza y principios transmisibles basados en la heterogeneidad y el respeto por la diversidad.

La distancia que se genera entre los diferentes niveles educativos en correspondencia con un paradigma determinado, es lo que orienta la inclinación hacia uno u otro, según el caso:

- ❖ Los niveles primario y secundario (CEBA y CENS), se orientan más bien hacia el paradigma positivista, en cuanto a transmisión de valores de re adaptación al “ser ciudadano” de los estudiantes.
- ❖ La educación Superior Universitaria, se inclina hacia el paradigma crítico, generando un mayor nivel de conciencia estructural y de clase
- ❖ Y la educación no formal se inclina hacia el paradigma emergente, dada la flexibilización de sus prácticas en cuanto a pedagogía y organismos que la conducen.

Asumiendo que no funcionan como tipos puros, cada paradigma tiene sus aportes y limitaciones.

El carácter meritocrático que defiende el **positivismo**, y la distribución de roles en el sistema productivo, son aspectos que precipitan la identificación de las personas de acuerdo a sus titulaciones.

En la cárcel, el estudio va emparejado a una intención de superación personal, de status, inserto en un proyecto de vida a corto y mediano plazo. Ahora bien, el paradigma **crítico**, se sustenta sobre la imposibilidad de los sectores menos favorecidos de acceder, permanecer y egresar del sistema educativo, sobretudo del nivel superior, pero los programas de educación en contexto de encierro acercan a esos sectores una posibilidad que parecía relegada para muchos de los inscriptos.

Esta instancia se da en un contexto que amplía la oportunidad de ingreso, dado que bajo la nueva Ley de Educación Nacional (LEN) y el ingreso irrestricto a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNCuyo, se amplía la posibilidad de ingreso. Sumado a esto, se puede evidenciar una clara decisión política por parte de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU), de inversión en estos programas, lo que convierte al espacio y al momento, en el propicio para llevar adelante la iniciativa.

Estos programas, se pueden enmarcar en la Teoría de la Dependencia, donde la mayoría de los habitantes latinoamericanos catalogan en la nomenclatura de “desviados”, y se hace evidente la necesidad de construir alternativas que consideren que la mayoría somos portadores de esa categoría, por lo que existe la posibilidad de emprender la lucha contra un sistema colapsado, en lugar de perseguir la “zanahoria del desarrollo” que está fuera del alcance en términos *desarrollistas*. La importancia de su incorporación como novedad teórica, histórica y regional, reside en la necesidad de renovación de los discursos, que se adapten a las necesidades de la época.

Lo antedicho, otorga cierta legitimidad a la estructura educativa en cuanto no reproductora del sistema productivo, sino que constata su resabio de autonomía y de retroalimentación sobre la base económica, triunfando sobre la lógica penitenciaria que opaca a los sujetos debajo de su coerción sistémica.

El Estado es tomado en sentido gramsciano desde su función ampliada, negativa y positiva, es decir, represiva y educativa, respectivamente, donde la Educación, rescata en contexto de encierro rasgos superestructurales propios de los AIE: una autonomía relativa de la base y una acción de retorno sobre la base, que le otorga una cierta independencia respecto al sistema productivo en el que se desenvuelve.

Gramsci es apto a este estudio, ya que permite una reconsideración de la superestructura, cobrando la educación un papel protagónico en la lucha de clases, como práctica política asociada al cambio. Como opinión personal, el autor arrastra al marxismo ortodoxo y se ubica en la intersección entre la corriente crítica y emergente de sociología de la educación.

El aporte del paradigma emergente, añadido inclusive a la práctica educativa formal en sus mecanismos, tiene que ver con el desarrollo casi espontáneo de la actividad docente, que vela por la heterogeneidad y el respeto de los educandos, fortaleciendo sus potencialidades más allá de la rigurosidad meritocrática del sistema de titulaciones.

Como opinión personal, se puede aludir que a pesar de las diferencias, existe una cierta cercanía entre el positivismo y la sociología crítica de la educación, ya que ambos atienden la funcionalidad de la educación y de los individuos que la transitan en la mantención mecánica del sistema productivo, solo que unos la ven en forma positiva y los otros en forma negativa.

Desde la Región Latinoamericana y hasta la Provincia de Mendoza, se ha dado un proceso de legitimación de la educación que se encastra en un *proyecto democratizador* estructural, ampliando incluso la población destinataria que antes estaba excluida del circuito educativo: los inmigrantes y los marginales, y que a su vez eran potenciales pobladores de las cárceles.

Lejos de pensar la educación de forma utilitaria, es fundamental considerar el ingreso, la permanencia y el ascenso, en una educación laica, gratuita y estatizada, llamada a intervenir como un Derecho garantizado, bajo la pretensión de preservarla mediante acuerdo, de forma que trascienda las voluntades políticas de turno.

El acceso a la educación, al voto, a los medios de comunicación por parte de los presos, es una forma de dar cuenta que estos sujetos forman parte de la sociedad, por el hecho de estar contenidos por diferentes instituciones, que les ofrecen un espacio no represivo- no denigrante, con opción a aplicar una alícuota de *poder*, preservada por los derechos que no se restringen con la privación de libertad.

El campo intelectual es portador de la lucha de clases, pero la educación es un instrumento en la lucha de clases, pero la primer instancia es que sea garantizada. De ahí que su uso varía entre los que buscan mantener el orden, y los que intentan transformarlo desde adentro.

El poder del control social sobre los individuos también tiene puntos débiles. Así, la noción de poder se baraja como un juego de roles que se enfrentan en una distribución de saber y poder que, si bien es discutible, sirve como puntapié para posicionar la renovada capacidad de acción de los sujetos de aprendizaje en la lucha inter sistémica. El poder produce, y la educación engendra una forma de poder.

Por esta razón, entre los estudiantes universitarios que estudian en el penal, se produce un desplazamiento de capitales, siguiendo a Bourdieu, en la ubicación que ocuparían como clase social, donde aumenta el capital cultural aunque el económico permanezca constante, como una posibilidad que quizá no hubiesen contemplado en libertad.

En Mendoza, la escasa trayectoria del programa de educación universitaria y de educación no formal (esta última financiada por la Universidad), y la falta de presupuesto ordinario para solventarlos, son la gran debilidad que presentan para garantizar su continuidad en el tiempo. Si bien cabe preguntarse si esta oleada democrática puede volver a interrumpirse mediante un cambio de gobierno, ya sea por un recorte presupuestario o alguna medida intrusiva, será, mediante la reglamentación de los avances y la sistematización su funcionamiento, al menos anticonstitucional eludir los convenios firmados y proyectos de ley aprobados entre los tres pilares institucionales fundamentales, la cárcel, la DGE y la Universidad, y organizaciones de la sociedad civil para el caso de educación no formal.

A pesar de este escenario alentador, la prescripción del modelo productivo y político, va a seguir determinando en última instancia las posibilidades de generación y aplicación de estos programas, que son alentados actualmente por una ola democrática internacional, y por la imperiosa necesidad de hacer frente a la problemática.

Luego de poner en tela de juicio el sistema penitenciario y al sistema de derecho en sí, se ha realizado una inversión del *panoptismo*, poniendo bajo el ojo social vigilante no ya a los más desfavorecidos, que terminan “infractores”, sino al sistema que los condena y los apresa, a sus funciones y a sus funcionarios, la legitimidad de sus procedimientos y de sus prácticas, del derecho y de la institución carcelaria en sí.

De esta forma los aparatos ideológico y represivo por excelencia, la educación formal y la cárcel respectivamente, comparten un espacio y se recrean mutuamente en la convivencia, cediendo la cárcel un ámbito que considera de su incumbencia, y adoptando la educación una actitud más comprometida y militante hacia la defensa de los derechos de los estudiantes.

En esta mutación inevitable, los estudiantes cobran protagonismo y se revelan portadores de una actitud de cambio en su propio *proyecto de vida*. La manifestación de nuevos intereses se canaliza a través de la adopción de una posición de clase que comienza a declararse perteneciente a la sociedad y no en contra de ésta, involucrándose con diferentes instituciones y manifestando una actitud de responsabilidad social.

El sistema penitenciario en sí, concibe en su interior numerosas teorías que lo avalan y lo desacreditan. En este acotado estudio, se retomaron algunas de ellas, a fin de desenmascarar sus mecanismos más superficiales y consecuencias más profundas.

El castigo usado para producir dolor al infractor y un efecto de justicia sobre el damnificado y la sociedad a la que ofende, materializado en el encierro, cobra implicancias absolutamente contrarias a las pretendidas, y a las expuestas.

- Existe un sentimiento reprobatorio en este “tratamiento” que usa la tortura legítimamente, principalmente luego de estar emparejada a procesos inconstitucionales, como fue el último gobierno de facto en nuestro país.
- Consta una evidente ineficacia de la técnica de aplicación de violencia sistemática para la reconstitución del vínculo entre el infractor y la sociedad.

- Finalmente, se considera que es propósito implícito de la institución penitenciaria la reproducción de “delincuentes”, que mantengan el aparato represivo y a sus funcionarios. Vista la cárcel como una “industria”, o una empresa, es posible comprender que el fracaso de la resocialización, sea “su mayor éxito”.

Ésta última aseveración, es la que solventa la contrariedad de la lógica del sistema penitenciario con la lógica educativa, y explica su resistencia a la imbricación de instituciones educativas en el sistema. De ahí es posible acertar que la inserción de la educación en el sistema penal, es un logro de ésta en la lucha que encabezan los intelectuales en una posición de clase que se distancia de la dominante y se asocia con la población generalmente vulnerable de los estudiantes en contexto de encierro.

La incongruencia del Sistema Penitenciario, no es un caso particular dentro del sistema capitalista, sino que al igual que otras incoherencias (como la utilización no sustentable de los Recursos Naturales), es una forma paradójicamente racional y burocrática, de sostener este modo de producción.

Asimismo, el *delito* y la *criminología* también han variado con el tiempo, y son arrastrados en su concepto y tratamiento por el sistema productivo. La implicancia mayor o menor del Estado en su aplicación, las medidas compensatorias para con la sociedad y los damnificados, han variado de acuerdo a las necesidades de producción.

El *control social* y el *castigo*, son ejercidos burocráticamente de manera racionalizada, y el último eslabón como espacio de control, son las instituciones totales como la cárcel, los hospitales psiquiátricos y el correccional.

El punto de partida de la conducción de las sociedades, es a partir de las políticas públicas o sociales; en su defecto, la política criminal actúa a modo de control social y solución de conflictos, y finalmente, la política penitenciaria se ocupa de los resabios de conductas que transgredieron el orden y no tuvieron capital o poder suficiente para evitar el encarcelamiento.

El control social actúa de forma *positiva*, mediante los AIE, como instituciones ideológicas y prácticas simbólicas de coerción que permiten mantener la disciplina social, a la vez que sirven para reproducir el consenso y acallar la disidencia, mientras su complemento, la represión, es una demostración *negativa* de poder sobre los oponentes, y actúa a través de los ARE.

Por lo mismo que se hace evidente la necesidad de integrar diferentes disciplinas al paradigma crítico de la educación, la criminología planteada en sentido negativo, puede combinarse con una *sociología del orden* en sentido positivo, al igual que a la noción microscópica del poder, se debe complementar con la capacidad estructural y omnisciente del sistema, de crear y recrear individuos a imagen y semejanza de los intereses dominantes.

Así, la mano invisible del mercado y el puño cerrado del Estado se complementan y se produce una mutación del *Estado Providencia* al *Estado Penitencia*.

Las estadísticas provinciales y federales, revelan que la población reclusa son principalmente varones jóvenes, en el auge de su edad económicamente activa, que ingresan con un nivel de instrucción bajo y ocupación precaria o desocupación. Condiciones que distan de cualquier determinismo biológico, que a pesar de haber sido superado, sigue circulando en el discurso penalista.

La educación en la cárcel desde la perspectiva de los involucrados, en este caso educadores y educandos, constituye un proceso complejo de configurar la identidad de los segundos a partir del reconocimiento con una institución no represiva, como estudiantes de la Universidad.

El avance en materia de educación en contexto de encierro es indiscutible, aunque quedan aún varios aspectos por pulir. La primacía de la autoridad penitenciaria por sobre la de los educadores (profesores y tutores) que asisten a las aulas en los complejos penitenciarios, puede deberse, en parte, a la escasa información que circula respecto a las reglamentaciones que guían la acción educativa, acotando sus posibilidades de incidencia y reclamo.

La “capacitación” a los educadores se vuelve- enunciado por ellos mismos- una condición sine qua non para enfrentar los caprichos y directivas del personal penitenciario. Entrar con seguridad y convicción al complejo puede ser determinante en el desempeño de la tarea, y en la resolución de conflictos específicos del contexto.

De esta forma, antes de definir un contenido obligatorio, el trabajo en las jornadas con docentes levantó una serie de propuestas que podrían ser exploradas en el ámbito de la formación continuada de los profesionales, con vistas a promover una gestión de la seguridad integrada con la educación y una co-gestión educacional integrada a la “seguridad”.

Los docentes del penal- que generalmente trabajan en otros centros educativos- reconocen que la responsabilidad docente empieza “afuera”, ya que ésta puede marcar la diferencia para que los estudiantes no “entren” al penal. Una vez en el penal, es importante que los educadores se concentren en las competencias, además de los contenidos curriculares a los que deben atenerse, pues son conscientes y se sienten responsables del proceso encadenado que lleva a que sea necesario restituir el derecho a la educación, en lugar de garantizarlo para que en situación de libertad no sea vulnerado.

Por lo tanto, si bien es evidente un avance y una mejoría que va in crescendo e cuanto a la ECE, es necesario revisar y construir una política sólida de intervención, para unificar el criterio de incidencia y ser eficaces en la práctica, evitando mecanismos que puedan resultar usados como *artefactos*. Los educadores proponen que esto podría lograrse mediante una coparticipación coordinada entre las instituciones involucradas y una coherencia gradual entre los diferentes niveles educativos.

La solidaridad que se evidencia entre los educadores y educandos, tiene que ver con que ambos comparten la misma posición de clase, a pesar de sus diferencias de origen, generando un vínculo afectivo, que imbrica las relaciones interpersonales con el desempeño en la enseñanza- aprendizaje que los convoca, a diferencia del personal penitenciario, que aún compartiendo semejanzas de origen con los presos, adoptan una posición contraria a éstos, presentándose como los “enemigos” del privado de libertad- excepto contadas excepciones-.

Los agentes penitenciarios, son sujetos que pese a cumplir funciones casi opuestas a los presos, comparten con ellos características estructurales que podrían mermar la brecha entre unos y otros, y son igualmente víctimas de ese sistema que los enfrenta. El tratamiento al agente penitenciario es una deuda que amerita atención, ya que es ese enfrentamiento- del que no son conscientes-, alimenta en ellos una sensación de frustración permanente (porque en su trabajo no obtienen resultados positivos ni productivos), y garantiza el funcionamiento automático del poder panóptico.

Desde el educando se alcanzó a visualizar una motivación ciclotímica por el estudio académico, condicionado por el estado de ánimo fluctuante que produce el encierro, repercute en su voluntad para la constancia y el estudio y, por ende, en su rendimiento.

Entonces, el esfuerzo de educar para la re- inserción o por derecho conviven, con vistas a la incorporación de los estudiantes en las instituciones de la sociedad civil: educativas, laborales, deportivas y culturales.

La carrera Sociología en este ámbito, puede particularmente hacer aportes que nutran mutuamente a los estudiantes y a la Universidad, disponiendo de las herramientas teórico-metodológicas para encarar la investigación y acción necesarias, destinadas a desenmascarar la mítica pero incongruente función penitenciaria y construir una alternativa que se eleve por encima de la existente.

El programa de educación universitaria en la provincia, alcanza tal envergadura que supone la mayor oferta de carreras en toda Latinoamérica. Con una actitud de avance en la materia, Mendoza adeuda la incorporación de carreras de *ciencias duras* al programa, como así de *carreras cortas* de educación superior, dependientes de la DGE.

La elección de la carrera no tiene un sentido menor en este contexto. Las carreras humanísticas tienen para los estudiantes un significado que se asocia directamente con su vida personal, y con la tarea que pudieran ejercer como profesionales en el propio contexto que los envuelve y que manifiestamente están interesados en reciclar.

La resignificación del tiempo y el espacio, de la historia y del pasado, de la palabra, del discurso, la reafirmación de la autoestima y la configuración de la identidad a partir del estudio universitario, son de los efectos más notables entre los estudiantes que se resisten al efecto estanco del aislamiento, y que funcionan como nódulos de intersección entre los

eslabones de los tres paradigmas de sociología de la educación, que paradójicamente funcionan mancomunados en este particular espacio educativo.

Los trastornos en la percepción del *espacio* y del *tiempo*, son síntomas inevitables de la permanencia en el encierro, mientras la actividad educativa se burla, al menos por un momento de esta perversión de las coordinadas básicas de la vida cotidiana, pues propone objetivos de corto y mediano plazo de realización, como rendir un examen, presentar un práctico o recibirse, a la vez que propicia vínculos que le dan sentido al tiempo improductivo del penal.

A lo largo del trabajo, se reiteran situaciones educativas en las que la emocionalidad cobra protagonismo, con incidencia directa sobre el conocimiento, en tanto funciona como predisposición para la acción. Además, las emociones si bien son espontáneas como sucede muchas veces en las actitudes delictivas, también pueden ser trabajadas, es decir reguladas y deliberadas, capacidad que sirve a los estudiantes ya que viven al borde de situaciones extremas, provocaciones y ansiedad.

La canalización adecuada de las emociones, puede propiciar el poder de apropiarse del conocimiento y extraer de él el mayor provecho posible. Aun cuando la realidad exista más allá de su concepto, el *lenguaje* no es pasivo, sino generativo, y puede resolver situaciones de una u otra manera, considerando la subjetividad con que se manejan la justicia y los beneficios o castigos en el encierro.

Independientemente de los objetivos a futuro planteados al momento de decidir formar parte de un programa educativo, éstos son vitales en el presente, ya que no solo restituyen un derecho de los privados de libertad, sino que promueven el incremento de su autoestima y reducen su vulnerabilidad psico- personal y social.

En el caso de las *mujeres detenidas*, se trabaja con particularidades como que las penas impuestas son más duras para ellas que para los hombres por el mismo delito, su estigmatización es mayor y se consideran responsables de la ruptura del vínculo familiar, por lo que las ofertas educativas tienden a estar asociadas a la reproducción de su rol marital y maternal. Por otra parte, el incremento proporcional de mujeres presas, se argumenta a partir del aumento en la participación en el sistema público y laboral, como así su participación en la lucha política, evidenciado en la cantidad de presas políticas por la última dictadura militar.

Organizaciones como la RedLECE (Red Latinoamericana de Educación en Contexto de Encierro), EUROSocial, fueron creadas específicamente para el debate y la coordinación de estos temas, y su existencia da cuenta de la creciente importancia que va adquiriendo la ECE en sus diferentes variables.

Esta referencia acerca del avance de las políticas educativas en prisiones, se puede argumentar con la hipótesis de que es producto de la democratización regional que ha servido a su desarrollo, pero más bien, se debe a un desbordamiento gubernamental para

abordar la problemática delictiva, evidenciada con una superpoblación extrema y la pérdida de control sobre sus pobladores y futuros reincidentes. De ahí que Brasil, uno de los países con mayor población penitenciaria del mundo, sea de los punteros más avanzados en política educativa.

La educación universitaria nació en Argentina de la encarcelación de hombres y mujeres en la última dictadura militar, que a su vez eran profesionales, estudiantes y profesores de diferentes ámbitos académicos.

Cuando en 1985, de su propia iniciativa, surgió el programa de universidad en cárceles como necesidad de reconstrucción social y compromiso con la verdad, fue curiosamente aceptado por el sistema penal, luego de ser el mayor constrictor de los derechos unos años antes, posiblemente como un giro estratégico que mostraba su capacidad de adaptación a los principios democráticos, tras ser señalados socialmente y vislumbrar riesgos concretos en cuanto a futuros juzgamientos.

Pero en 1991, respaldados por las leyes de indulto a los participantes del genocidio, pretendieron dismantelar los centros universitarios y lograron, en parte, su desarticulación.

El efecto de la “estampida” tuvo, sin embargo, un efecto positivo inesperado, ya que al trasladar a los estudiantes que de él participaban, la Universidad logró penetrar a otros espacios carcelarios como forma de supervivencia, siguiendo a los estudiantes reclusos.

El momento, el lugar y el contexto político, variaba en 2008, cuando el programa se inicia en Mendoza con una población estudiantil diferente, que se incorporó al programa de manera satisfactoria, pero no como impulsores de la lucha política de antaño.

Entonces, se firmó el convenio de Cooperación Educativa Universitaria, que garantiza la posibilidad de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes, sea cual fuere su condición penal, según la Ley de Educación Superior.

Los docentes universitarios, a diferencia de los de educación básica y media, no incluyen los objetivos de resocialización de los estudiantes, sino que hace énfasis en la restitución de su derecho a la educación, y de aporte a la construcción de un pensamiento crítico.

La biblioteca por su parte, cumple una función articuladora y de catarsis, como espacio de reunión entre los estudiantes y tutores de las diferentes carreras, donde se debaten temas académicos, institucionales y extracurriculares.

La función ideológica de la cárcel, consiste en la degradación permanente de los privados de libertad, en generar un sentimiento de culpa individual permanente, por el delito cometido y por el abandono a sus familias.

La educación universitaria les ofrece una perspectiva estructural ampliada, que devuelve al preso la capacidad de pensarse holísticamente como un todo. De ahí que las materias como

historia o filosofía, como procesos de grandes transformaciones históricas y simbólicas, tienen una connotación especial en la comprensión de la situación personal que padecen los estudiantes.

La promoción de profesionales de las ciencias sociales al interior del Sistema Penitenciario de Mendoza, podría resultar un avance en materia de derechos individuales, de dirección intelectual y moral hacia cambios institucionales inéditos, invirtiendo el panoptismo en que los observadores serán observados; los vigilantes vigilados.

La educación no formal es de suma importancia en este ámbito, ya que por su carácter participativo, flexible e integrador, puede adaptarse al contexto en que se desempeña, permitiendo crear capacidades de aprendizaje conjuntos, de compartir y no impartir conocimiento; incorporar estudiantes con diferencias en edad, nivel educativo, experiencias y procedencias, aceptando y aprehendiendo de la heterogeneidad de los participantes. Es en todo caso, es la versión más parecida a la educación popular, que propone Paulo Freire desde el paradigma emergente. Así, la educación no formal respaldada por la Ley, se constituye en una disciplina, dada su capacidad de resaltar las potencialidades propias del discente, en el que está centrada.

La edad, la falta de familiaridad con el lenguaje académico, la proveniencia, la motivación y la constancia de los estudiantes, son dificultades frecuentes que se repiten también en educación no formal.

En Latinoamérica la tarea de los profesionales es doblemente compleja, por una parte, superar la escasez de recursos y trabajar arduamente en centros sobrepoblados, y por otra, funcionar bajo las reglas de un sistema que reprenden, pero del que no se pueden abstraer. En esta titánica tarea de transformación de las prisiones, la educación tiene un rol fundamental.

En efecto, los educadores, funcionarios y profesionales que trabajan en el seno de las instituciones como así los reclusos y sus familias, no deben apartar el ojo crítico de estas instituciones de administración de justicia “inevitables”, ya sea por la mejoría en las condiciones estructurales de origen, por la resignificación de sus prácticas, o por el desenmascaramiento de su interés económico más que social.

Desde éste punto de vista, este estudio rechaza la idea de que los funcionarios de la cárcel tienen auestas la tarea de legitimar las prisiones, no como instrumentos de dominación o punición, sino como instituciones de administración de justicia renovadas, tal como propusiera Ranquel. Instituciones que más allá de sus contradicciones, puedan ofrecer espacios educativos y humanos que a su vez propicien cambios de actitudes en los internos.

En cierto modo este cambio de percepción sobre las prisiones en América Latina está relacionado con la transformación de sociedades autoritarias que transitan hacia la democracia, pero no debe confundirse con la mantención de un aparato que sigue trabajando sobre las consecuencias y no sobre las diferencias de base.

La *educación* como concepto no escapa a la direccionalidad de quienes la construyen y ejercitan, por lo que es necesario para educadores y educandos ser conscientes de que la educación como institución no es neutra y su varianza en el tiempo, es producto de luchas por su alcance y formas de aplicación, que requiere una adaptación a las novedades históricas y a los contextos en que se aplica.

Las políticas educativas entonces, podrían intervenir de manera coherente con individuos de comunidades que son afectadas por la violencia y en las que generalmente viven las personas susceptibles de infringir la ley e ingresar a una prisión, por lo que sería necesaria una coherencia **entre los programas educativos destinados a comunidades marginadas y aquellos desarrollados en las prisiones, si se apuntara a resolver el problema de la violencia de forma estructural.**

La educación en el Penal de Mendoza se constituye como un elemento primordial al momento de rediseñar *políticas criminales* y de seguridad, al incorporar instituciones de la sociedad civil al contexto de encierro, ya que genera un puente de conexión que involucra a sujetos *internos* y *externos*, y contribuye a que la recuperación de la libertad sea mediada por lazos efectivamente creados.

Es claro que no basta el *marco legislativo* vigente para llevar a cabo un trabajo movilizador, inclusivo y concreto. Sin embargo, contribuye efectivamente como una herramienta para desarrollar el trabajo de quienes luchan por su derecho a la educación, porque si bien a veces incluso faltan recursos esenciales como el agua, esto no constituye un argumento para no emprender iniciativas educativas sistematizadas y reglamentadas.

No se puede eludir ni rebasar burocratismos, inercias y resistencias al cambio, la respuesta es de carácter político y político- financiero, y es posible aludir que en la actualidad hay una voluntad política interesada en mejorar los programas educativos e incorporar nuevos.

Los reclusos son parte de esta reflexión, porque ésta es parte esencial de la educación. La educación de adultos política y crítica, mediante la cual se puede y se debe reconocer al sujeto privado de libertad como un expulsado por una sociedad excluyente, al mismo tiempo debe contribuir a una autocrítica y a una responsabilización sobre sus acciones.

Finalmente, las iniciativas de educación pueden ayudar a combatir la discriminación cultural, la exclusión social y prevenir la violencia y advertir la corrupción, puede contribuir a una mayor cohesión social y al fortalecimiento de los valores comunitarios, ampliando las opciones de las personas para vivir con dignidad, valorar la diversidad y respetar los derechos ajenos. Es por ello que las actividades educativas deben formar parte de estrategias integrales, para que la cárcel no sea el primer lugar donde se hagan visibles.

GLOSARIO DE CONCEPTOS

Sujetos Privados de Libertad: serán considerados sinónimos, nociones como encarcelados, detenidos, o “presos”, en contraste con el término “internos”, a fin de poner acento en la no voluntad del sujeto de permanecer en el encierro.

Estudiantes: se utilizará éste término como también el utilizado por P. Freire “educandos”, en contraste con el término “alumnos”, de origen epistemológico: “sin luz”, y haciendo alusión a la construcción de conocimiento, a la autonomía en el aprendizaje y al diálogo de saberes con los educadores.

Educación en Contexto de Encierro (ECE): es utilizado dando por supuesto que se refiere a educación de “adultos” procesados o condenados, privados de libertad.

Enseñanza bancaria, basado en Paulo Freire, propone el “saber”, como transferencia de conocimiento desde “sabios a ignorantes”. Significa depositar en un banco vacío conocimiento y cultura, donde el educador sabe, habla, disciplina, es activo, elige los contenidos, tiene autoridad, mientras los educandos son silenciosos y pasivos.

Ética universal: Ética en cuanto marca de la naturaleza humana, en cuanto algo absolutamente indispensable a la convivencia humana. Nos advierte sobre la necesidad de mantener una postura crítica frente a cualquier práctica de deshumanización

Discencia: es un neologismo. Se puede entender como el conjunto de las funciones y actividades de los discentes, es decir, de los educandos.

Educación permanente: es abordada como el proceso de aprendizaje que está presente en toda la vida laboral, educativa, social y política del sujeto.

Resiliencia: es la capacidad del sujeto de superar dolores emocionales y sobreponerse de situaciones traumáticas.

BIBLIOGRAFÍA

DOCUMENTOS IMPRESOS

- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R.: "La escuela capitalista en Francia". Buenos Aires, Ed. Siglo Veintiuno Editores, 1975.
- BAUMAN, Zigmunt, "MODERNIDAD Y HOLOCAUSTO", Madrid, Quinta edición: Ediciones Sequitur, 2010.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean- Claude, "La Reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza", México, ed. Laia S.A., 1979.
- BRÍGIDO, Ana María, "Sociología de la Educación, temas y perspectiva fundamentales", Córdoba, Ed. Brujas, 2006.
- CARR, Edward, "¿Qué es la Historia?", Barcelona, Ed. Planeta, 1984.
- DAROQUI, Alcira, "20 años de Sociología en el programa UBA XXII, Universidad en Cárceles". Buenos Aires, Ed. Yael, 2009.
- DE IBARROLA NICOLÍN, María, "Las Dimensiones Sociales de la Educación", México, Ediciones El Caballito, 1985.
- DEFOURNY, Vincent (Director), Educación en prisiones, Derechos, libertad y ciudadanía, Brasilia, UNESCO/OEI/Gobierno de España, 2008.
- FEIJOÓ, María del Carmen, "Equidad Social y Educación en los Años '90, con comentario de Daniel Filmus", Buenos Aires, UNESCO, 2002.
- FOUCAULT, Michel, "Microfísica del poder", Madrid, ed. La Piqueta, 1981.
- FOUCAULT, Michel, "Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión, nueva criminología y derecho", Buenos Aires, Ed. Siglo XXI editores, 2006.
- FREIRE, PAULO: "Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa", Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2005.
- GARCÍA YOMHA, Diego y CAAMAÑO IGLESIAS PAIZ, Cristina, "Manual práctico para defenderse de la cárcel" con prólogo de Zaffaroni, Buenos Aires, Ed. Buenos Aires.

- MAMANÍ GARECA, Víctor, "La cárcel - Instrumento de un sistema falaz", Argentina, Ed. Lumen, 2005.
- NIEVA, Juan Carlos, CASTIGLIA Gabriela, CUELLO, Susana, "SISTEMA EDUCATIVO - Trayecto de la Formación Pedagógica General -cuadernillo de actividades", profesorado en sociología, 2012.
- PUIGGRÓS, Adriana, "Qué pasó en la Educación Argentina, Breve historia desde la conquista hasta el presente", Buenos Aires, Ed. Galerna, 2002.
- RANQUEL, Hugo, "Mapa Regional Latinoamericano sobre Educación en Prisiones, notas para el análisis de la situación y la problemática regional", Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 2009.
- TONUCCI, Francesco, Con Ojos de Niño, Ed. Rei, Argentina, 1994.
- TORRES, Carlos Alberto y GONZÁLEZ RIVERA, Guillermo (coord.), "Sociología de la Educación, corrientes contemporáneas", Buenos Aires, Miño y Dárila Editores, 1994.
- VIANI, Adrián, GARCÍA BURGOS, Sebastián y otros, "Coaching Ontológico- Inteligencia Emocional", ciclo de capacitación docente a distancia, Mendoza, Universidad Juan Agustín Maza, Dirección General de Escuelas Resol. N°0136/09, 2009.
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl, "En busca de las penas perdidas, deslegitimación y dogmática jurídico penal", Buenos Aires, Ed. EDIAR Sociedad Anónima Editora Comercial, Industrial y Financiera, 1989.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

- http://www.me.gov.ar/curriform/publica/ed_pen/funda_pen.pdf.
- <http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/educacion-en-contextos-de-encierro/>.
- <http://www.monografias.com/trabajos10/revista/revista.shtml>.
- http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid.
- SISTEMA NACIONAL DE ESTADISTICAS SOBRE EJECUCION DE LA PENA – INFORME DEL SERVICIO PENITENCIARIO FEDERAL SNEEP- AÑO 2004, <http://www.jus.gob.ar/areas-tematicas/estadisticas-en-materia-de-criminalidad.aspx>
- <http://centrocepi.blogspot.com.ar/2010/09/clinica-de-la-vulnerabilidad.html>.

- <http://unesco.unesco.org/images/0016/001626/162643s.pdf> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Educación en Prisiones en Latinoamérica: derechos, libertad y ciudadanía. Brasilia, 2008.
- <http://www.uba.ar/comunicacion/archivo/gacetillas-sf.php>.
- <http://www.uncu.edu.ar/novedades/index/ya-esta-en-mendoza-el-ministro-de-educacion-de-la-nacion>.
- <http://www.uncu.edu.ar/novedades/index/el-95-de-los-presos-no-termino-el-secundario-y-hoy-solo-el-20-estudia>.
- <http://www.uncu.edu.ar/novedades/index/el-95-de-los-presos-no-termino-el-secundario-y-hoy-solo-el-20-estudia>.
- <http://ciencias-de-la-educacion-004.espacioblog.com/post/2008/10/19/educacion-formal-informal-y-formal>.
- <http://www.monografias.com/trabajos10/revista/revista.shtml>, consultado en octubre 2010.
- <http://www.uncu.edu.ar/extensi3n/categorias/index /proyectos-sociales/60>, octubre 2010.