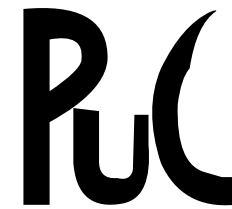


**Sentidos políticos de
la universidad en la cárcel.
Fragmentos teóricos y
experiencias**



Programa
Universitario
en la Cárcel

Sentidos políticos de la universidad en la cárcel, fragmentos teóricos y experiencias / Alicia Beatriz Acin ... [et al.] ; coordinación general de Beatriz Bixio ; Patricia Mercado ; Francisco Timermann. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

282 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-950-33-1261-2

1. Derechos Humanos. 2. Educación Superior. I. Acin, Alicia Beatriz II. Bixio, Beatriz, , coord. III. Mercado, Patricia, coord. IV. Timermann, Francisco, coord.
CDD 323.32927

**Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba**

Decano:

Diego Tatián

Vicedecana:

Alejandra Castro

Directora Programa Universitario en la Cárcel:

Beatriz Bixio

Coordinadora Programa Universitario en la Cárcel:

Patricia Mercado

ISBN 978-950-33-1261-2



9 789503 312612

Este libro ha sido realizado en el marco de un Proyecto avalado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, sede Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), directora Dra. Beatriz Bixio. Res. SPU N° 2340/21 diciembre 2012. La impresión fue financiada a través de un subsidio del Programa Nacional de Voluntariado Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias al proyecto UNCOR-59 “EDUCACION, INCLUSION Y CARCEL” dirigido por la Dra. Beatriz Bixio. FFyH. UNC. Res. SPU N° 4424/2014.



Sentidos Políticos de la Universidad En la Cárcel. Fragmentos Teóricos y Experiencias por Bixio Beatriz, Mercado Patricia, y otros se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 2.5 Argentina](#).

Índice

1. Introducción	11
2. Experiencias de educación universitaria en cárceles en la República Argentina. Una cartografía.	23
3. Jugo Beltrán, María Clemencia. Judith Butler - Hannah Arendt. Reflexiones para una fundamentación de los derechos humanos.	55
4. Bixio, Beatriz. De heterotopías y utopías: aulas de la prisión.	69
5. Acín, Alicia. Aportes interdisciplinarios y pedagógicos a la educación de personas privadas de libertad desde la experiencia en el Programa Universitario en la Cárcel (Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC).	115
6. Mercado, Patricia. Consideraciones pedagógicas sobre la apropiación de saberes, conocimiento y cultura en contextos de cárcel. Voces en cuestión.	149
7. Rodríguez Alzueta, Esteban. Los gobiernos pasan y la cárcel permanece. La construcción del ejército lumpen de reserva.	167
8. Folle, María Ana. Análisis de caso: el proceso de producción de tutoría entre pares en la formación de licenciados en Psicología en condiciones de privación de libertad. Universidad de la República. Uruguay.	193

9. Andrade, Beatriz Clair; Bessa Ferreira de Oliveira, Carolina; Moreira, Fábio Aparecido; Da Silva, Roberto. O Projeto Político Pedagógico para a Educação em Prisões no Brasil: o olhar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GEPEPrivação) da Universidade de São Paulo – USP, Brasil.	<u>209</u>
10. El derecho a la educación superior en universidades públicas y delitos de lesa humanidad: un horizonte en debate en el contexto argentino.	<u>229</u>
10.1 Parchuc, Juan Pablo. No a la admisión de genocidas en la UBA. Debates, posiciones y estrategias en torno del rechazo al ingreso de procesados y condenados por delitos de lesa humanidad en la Universidad de Buenos Aires.	<u>231</u>
10.2 Perano, Jorge. Algunas reflexiones respecto a la educación en contexto de encierro desde la perspectiva de derechos.	<u>247</u>
10.3 Kaufman, Alejandro. Transcripción de su disertación en <i>El derecho a la educación superior en universidades públicas y delitos de lesa humanidad: un horizonte en debate en el contexto argentino</i> .	<u>255</u>
11. Correa, Ana. Presentación del libro <i>Sujetos de castigo. Hacia una sociología de la penalidad juvenil</i> de Alcira Daroqui.	<u>267</u>

Introducción

La educación superior universitaria en contextos de encierro carcelario debe atender a un conjunto de situaciones particulares que establecen una diferencia significativa con la educación universitaria tal como ha sido pensada hasta el presente. Los desafíos que plantea esta esfera son múltiples y alcanzan a los fundamentos jurídicos, pedagógicos y finalidades de la educación universitaria en orden a constituir, al margen de toda tecnología penitenciaria, un canal válido para la democratización de la vida social y el respeto de los derechos fundamentales de todos los ciudadanos. La complejidad de este campo de trabajo requiere del concierto conjunto de diversas perspectivas disciplinarias que exceden con mucho el de la pedagogía o la didáctica y, de hecho, quienes hoy reflexionan sobre él se inscriben en la filosofía, la sociología, las ciencias jurídicas, las ciencias del discurso y la psicología social, entre otros. Se trata de garantizar un derecho que tiene su base en una amplia jurisprudencia nacional e internacional; se trata de buscar enmarcamientos para la tarea docente que ayuden a la constitución del límite -siempre oscilante- entre distancia e implicación; se trata de desestructurar un contexto regido por la lógica del castigo y restituir un habitus de autonomía y crítica; se trata de construir modos de conocimiento compartidos; se trata de denunciar un discurso de la seguridad que antepone sus propios argumentos a cualquier derecho. Se trata, en definitiva, sobre las condiciones de posibilidad y de pertinencia de la fundación de un espacio -con sus prácticas y sus actores-, que pueda reproducir, como un espejo, la universidad del afuera carcelario. En este contexto, surge el reconocimiento de la necesidad de diseñar programas institucionales que apoyen la formación específica de docentes, alumnos y egresados en contextos de encierro. En el caso universitario, dicha formación se desarrolla desde la perspectiva de los DDHH, mediante pasantías de estudio y colaboración en proyectos de investigación, educación y extensión en otras universidades.

Estos desafíos exigen que se promuevan instancias de discusión amplia sobre la relación universidad/cárcel, de modo que se puedan poner en diálogo diversas miradas, prácticas propias de diferentes disciplinas, tradiciones académicas y de gestión universitaria; políticas relativas a las cárceles de nuestro país que exceden toda posibilidad de desarrollo institucional unilateral.

En atención a los postulados enunciados, en el mes de septiembre del año 2013 se desarrollaron las I Jornadas de Educación Universitaria en Cárcel del Mercosur, organizadas por el Programa Universitario en la Cárcel -PUC- de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, tomando como fundamentos el paradigma de los Derechos Humanos y la perspectiva jurídica de la criminología crítica, que ofrece elementos conceptuales para analizar el delito desde nociones tales como construcción y reproducción social, a la vez que proporciona un cuerpo crítico para la interpretación del funcionamiento de los sistemas penales. A este encuentro asistieron universidades nacionales y del Mercosur que desarrollan acciones relativas a la educación superior carcelaria.

Entre las universidades de Argentina, participaron representantes de programas universitarios asentados en el ámbito de rectorado o de facultades específicas (Universidad Nacional del Litoral: Facultad de Humanidades y Ciencias, Licenciatura en Sociología - Universidad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Carrera de Letras - Universidad Nacional de Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación, Licenciatura en Comunicación Social - Universidad Nacional de San Martín: Licenciatura en Sociología - Universidad Nacional de Quilmes - Universidad Nacional de Salta: Facultad de Humanidades, Carrera de Letras - Universidad Nacional de La Matanza: Secretaría de Extensión - Universidad Nacional de Cuyo: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, carreras de Ciencia Política y Administración Pú-

blica - Universidad Nacional de Entre Ríos: Facultad de Trabajo Social, Licenciatura en Trabajo Social y Facultad de Ciencias de la Educación, Licenciatura en Comunicación Social - Universidad Nacional del Sur: Facultad de Derecho, Carrera de Abogacía - Universidad Nacional de Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de San Luis: Facultad de Ciencias Humanas, Cátedra de Psicología Jurídica - Universidad Nacional de Río Negro - Universidad Nacional de La Plata - Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Río Gallegos - Universidad Católica de Córdoba - Dos sedes de la Universidad de la República de Uruguay: Secretaría de Extensión y Carrera de Psicología - Universidad de San Pablo y Universidad de Uberlandia de Brasil. Finalmente, se contó también con la presencia de dos institutos de formación superior que dictan carreras en cárceles argentinas (Instituto de Educación Superior del Centro de la República “Dr. Ángel Diego Márquez” de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba, e Instituto de Educación Superior 9-015 del Valle de Uco, provincia de Mendoza).

Este encuentro se realizó con el objetivo de establecer canales de comunicación entre las universidades de la región y los proyectos de educación en cárceles, a fin de trabajar en red y de manera conjunta en la elaboración de diagnósticos, en la resolución de problemas comunes y en el mejoramiento de la educación superior. Se buscó, asimismo, fortalecer las experiencias acumuladas por cada institución y promover acciones articuladas en los ámbitos de la investigación y la formación de posgrado, poner a disposición de otras universidades la experiencia y el conocimiento alcanzado en la práctica y en la reflexión de la enseñanza en contextos de encierro, en definitiva, contribuir a la transformación social en orden a una mayor democratización de la vida social.

Durante tres días, docentes, egresados y estudiantes expusimos y debatimos en comisiones algunos núcleos problemáticos que

atravesan toda práctica educativa situada en contextos de encierro, organizados en tres ejes fundamentales: 1- Institución carcelaria y autonomía universitaria (cultura carcelaria vs. cultura universitaria, límites y desafíos a las estrategias de intervención universitaria en cárceles, en el marco de las políticas de ciudadanía y derechos consagrados); 2- Pedagogía social y estrategias de intervención (el legado latinoamericano en el campo experimental de la educación carcelaria, filiaciones teóricas, reconocimiento del sujeto y aportes para una pedagogía contextualizada, construcción de la identidad del estudiante universitario preso, el problema de las tutorías, modalidades de trabajo, tiempos, espacios; extensión e investigación con y para internos; formación de posgrado en Educación en contexto carcelario); 3- Justicia, derechos humanos, educación y cárcel (condiciones de posibilidad del derecho a la educación en cárceles, Vida Digna vs. Nuda Vida, en tanto fundamento de la ciudadanía; compromisos de garantía del sistema judicial y el sistema penitenciario para el acceso y la efectivización del derecho a la educación; el conflicto entre los tiempos de la justicia y los tiempos educativos; financiamiento). A continuación, se presenta una síntesis de lo debatido en estos tres ejes.

En el primer eje, moderado por Alcira Daroqui y coordinado por Inés León Barreto, se abordaron temas tales como Institución Carcelaria y Autonomía Universitaria, en particular, pensando en los límites y desafíos que implica la intervención de la universidad en la cárcel en el contexto de las políticas de ciudadanía y de derechos consagrados a nivel nacional e internacional. La presentación de Daroqui, entre otros conceptos, insistió en el cuidado que debe tener la universidad para no reproducir o agravar situaciones de dominación que perpetúen el orden asimétrico de la institución carcelaria. Destacó también la necesidad de revisar y actualizar los convenios o acuerdos, tanto con el Servicio Penitenciario como con los ministerios de Justicia y otras instituciones estatales. Además, reparó en la importancia

de la lógica de la acción universitaria en la cárcel, que se sustenta en la definición de contenidos académicos, bibliográficos y metodológicos, en la planificación y en el resguardo y en el cuidado y vigilancia del funcionamiento y la finalidad del trabajo universitario. En este punto, es importante tener en cuenta la necesidad de acordar mecanismos de monitoreo (asistencia, seguimiento de acciones de docentes, estudiantes y administrativas) de todas estas prácticas.

Daroqui insistió en que la universidad en la cárcel debe revisar su compromiso, en particular lo relativo a la inversión que está dispuesta a hacer en los programas educativos. Según su posición, el sistema de tutorías (voluntarias) no debe constituirse en una práctica estable y permanente. La universidad debe hacer todo lo posible para que se dé un proceso continuo, previsible y con claridad respecto de los recursos disponibles. La calidad y sistematicidad de la oferta educativa debería ser equiparable a la de afuera, a fin de evitar caer en la “ficción de los derechos”, esto es, asumir un compromiso retórico pero que se materializa en prácticas devaluadas. De allí la necesidad de dotar a los programas de educación en cárceles de presupuestos específicos y becas para estudiantes.

Otro aspecto digno de mención lo constituyó el interrogante sobre las reales posibilidades de sostener la construcción de ciudadanía dentro de la cárcel y desde la universidad. La promoción de espacios concretos para el ejercicio de la ciudadanía, tales como centros de estudiantes, sistema de ayudantías alumnos, actividades de recreación, etc. aparecen como componentes importantes para esta construcción. También se refirió a la importancia del desarrollo de pensamiento crítico y la construcción de compromisos y relaciones sociales, políticas y académicas que se orientan a este mismo fin. En particular, Daroqui destacó la necesidad de asumir una posición crítica ante el discurso sobre la “seguridad” que recubre y encubre ideológicamente todas las

prácticas en estos contextos. En este sentido, sostuvo que genera deslizamientos de sentidos, en tanto considera a la educación, el trabajo y la salud como “mercancía” y, en consecuencia, mercantiliza el proceso de acceso al ejercicio de esos derechos.

Finalmente, Daroqui se refirió a la “Ley Estímulo” y al cuidado que hay que tener para no caer en las trampas del Servicio Penitenciario que, transforma y devalúa los enunciados de cualquier otra institución según su lógica, utilizándolos para el castigo. El desafío es resistir y enfrentar a la máquina de devaluar que es la cárcel para no constituirse en una mera fábrica de títulos.

El debate sobre este eje se centró en los alcances de la autonomía universitaria en un contexto de encierro. En síntesis, se destacaron algunos contenidos que dan sentido a la universidad en la cárcel como institución que se halla al margen de la lógica penitenciaria, en particular, la construcción de un espacio universitario propio, con sus lógicas, con independencia de cualquier injerencia del Servicio Penitenciario para llevar adelante las tres funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión. La autonomía pasa tanto por la libertad para definir programas y modos de abordaje, bibliografía, etc. como para el desarrollo de los derechos gremiales de los estudiantes. En este sentido, es fundamental para un verdadero hacer universitario autónomo en la cárcel, contar con presupuesto propio.

El segundo eje, Pedagogía social y estrategias de intervención pedagógica, fue moderado por Marta Laferriere y coordinado por Patricia Mercado. En este módulo se trataron temas relativos a las prácticas y los modos de intervención educativa en la cárcel desde la perspectiva de la pedagogía social. Laferriere presentó una propuesta clara de intervención desde la educación, allí donde el dolor, el miedo,

la arbitrariedad y las lógicas del castigo desintegran y degradan a los seres humanos y en donde la concepción de sujeto de aprendizaje que prima es la de un sujeto disciplinado.

Se propusieron algunas herramientas de intervención como el encuadre de trabajo, el grupo como espacio social para interactuar, aprender y pensar; así como otras estrategias de conocimiento y pensamiento reflexivo, creativo y cooperativo. En este sentido, se utilizaron técnicas de retroalimentación de la actividad de producción como el taller, la observación y el registro etnográfico. El conjunto de herramientas pedagógicas incluyó estrategias de participación, como la constitución de centros de estudiantes -que implican una participación plena en la vida estudiantil-, estrategias de pertenencia -para lograr por parte de los estudiantes una integración al universo de sentidos de la universidad, la cultura y la sociedad de la que forman parte- y, finalmente, estrategias de autogestión, que suponen la participación activa de los estudiantes en la administración del espacio universitario en la cárcel.

Marta Laferriere enmarcó a las prácticas educativas universitarias en la cárcel dentro de la pedagogía social, y postuló la necesidad de pensar e investigar sobre las conceptualizaciones que subyacen a las experiencias que se desarrollan. Entre otras cuestiones se preguntó: qué pedagogía sirve de encuadre, para qué, cuáles son los procesos educativos que se proponen, qué roles se deben cumplir en la comunicación y cómo debe establecerse la coordinación y negociación entre las instituciones.

Educar en el nivel superior, en cárceles, implica tomar un posicionamiento claro y crítico respecto de la educación como tratamiento, especialmente en este contexto de alta vulnerabilidad y violencia, donde es importante considerar -entre otras- perspectivas socio-

lógicas, jurídicas y filosóficas, que exceden lo educativo propiamente dicho. En este sentido, resulta relevante la inscripción de los programas universitarios de educación en cárceles en espacios académicos jerarquizados. Ejemplo de ello es el programa UBA XXII, inscripto en la Secretaría Académica de Rectorado de la UBA.

Las facultades intervinientes en el Programa deben trabajar en red, definir instancias de comunicación, compartir experiencias y tomar posiciones críticas de manera conjunta. En este marco, es también necesario aunar criterios sobre el rol/perfil del docente en la cárcel: ¿Quiénes deben ser los docentes? ¿Deben contar con conocimientos o cualidades específicas? ¿Deben ser rotados?, etc. De la misma manera, se requiere documentar, historizar, registrar y dejar huellas para quienes inician y continúan la tarea.

A partir del último punto planteado en la exposición de Marta Laferriere sobre quiénes deben ser los docentes que trabajen en las cárceles, surgieron los siguientes interrogantes en relación a los estudiantes: ¿quiénes deben ser alumnos? ¿Se deben seleccionar? ¿Quiénes estarían a cargo de dicha selección? ¿Los servicios penitenciarios? El intento de dar respuesta a las preguntas anteriores, dio como resultado la idea generalizada entre los participantes sobre la importancia de que la educación universitaria en cárceles debe garantizarse a todo aquel que lo desee, si cuenta con los requisitos formales necesarios.

Ante la propuesta de estrategias de participación que propone Laferriere sobre agremiación de los estudiantes en centros estudiantiles, un participante expresó también la necesidad de agremiación específica que corresponde a los docentes en contextos de encierro. En relación a ello, se habló sobre la existencia de una red que agrupa a docentes secundarios en cárceles de la provincia de Buenos Aires.

Otro aporte de esta mesa se refiere a las necesarias articulaciones con los otros niveles del sistema que se desarrollen en la cárcel, así como con otras organizaciones de la comunidad, familiares o de trabajo.

El tercer eje, Justicia, Derechos Humanos, Educación y Cárcel, fue moderado por Esteban Rodríguez y coordinado por Magdalena Brocca. Allí se abordaron problemas relativos a las condiciones de posibilidad del derecho a la educación en las cárceles de la región, así como los compromisos de garantía del sistema judicial y penitenciario para el acceso y la efectivización de este derecho. En este módulo se destacó que la relación entre cárcel, universidad y derechos humanos es problemática, especialmente en el marco de un sistema carcelario que, tal como lo destacó Esteban Rodríguez, puede ser considerado en expansión, aún violento, con condiciones de encierro deplorables. Se trata de un espacio que involucra, de modo constante y sistemático, a determinadas franjas de población, en tanto es constitutivo del capitalismo contemporáneo íntimamente unido a los mercados ilegales e informales. Los aportes de Rodríguez promovieron una reflexión situada sobre las universidades públicas, los derechos humanos y las cárceles argentinas.

La discusión comenzó a partir de una definición: los derechos no son regalos o dádivas, sino que no hay derechos sin lucha, y no hay derechos sin organización. En relación a esto, resulta de suma importancia el desarrollo de procesos de organización que no deberían ser forzados por la institución, sino que se deben atender los tiempos propios de los estudiantes. La constitución de centros de estudiantes es importante para el ejercicio de derechos y la educación universitaria constituye una oportunidad para facilitar estos procesos organizativos que permiten ejercerlos.

Es imprescindible dotar de institucionalidad al trabajo de la universidad en la cárcel, ya que esto permite brindar un “paraguas” para los procesos de organización estudiantil y acompañarlos en sus avances y retrocesos. Por otro lado, también es imprescindible la institucionalidad, porque con la voluntariedad no alcanza. El trabajo voluntario se enfrenta a riesgos múltiples como por ejemplo, caer en una idealización que tienda a revictimizar o subestimar a los sujetos con los que se trabaja, sin oír lo que tienen para decir o sin ver los procesos de resistencia de los que son protagonistas. Se corre el riesgo de convertir a la universidad en un engranaje más del sistema carcelario (nunca se sabe, por ejemplo, cómo se decide quién asiste a las actividades de la universidad), entre otros.

Es necesario sumar alternativas de formación que puedan ser de mayor interés en relación con el tiempo que las personas permanecen en la cárcel y la vinculación con el medio al que regresarán. Actualmente, en las cárceles hay una mayoría de personas con prisión preventiva o cumpliendo condenas relativamente cortas, con alta rotación entre diferentes establecimientos. Es por esto que la universidad debería pensar en espacios de formación más menos extensos y que brinden herramientas para vincularse con el medio al que vuelven después de tres, cuatro o cinco años.

Así también se debatió acerca de la necesidad de pensar la universidad en la cárcel en toda su integralidad, en su carácter no sólo de formadora de profesionales, sino también en la construcción de ciudadanía.

Finalmente, en el marco de estas jornadas se organizó una mesa debate sobre un problema no resuelto con homogeneidad por las diferentes instituciones universitarias, en el contexto de la educación universitaria en cárceles de la República Argentina: El derecho a la

educación superior en universidades públicas y delitos de Lesa Humanidad: un horizonte en debate en el contexto argentino. Los textos de estas presentaciones, de las que participaron Jorge Perano, Alejandro Kaufman y Juan Parchuk, se encuentran en esta misma publicación.

Las experiencias, desafíos y expectativas de cada universidad fueron sin duda potenciadas a partir de este encuentro que permitió la construcción de un espacio intelectual que apoyó, desde la perspectiva del desarrollo institucional, el fortalecimiento de las acciones que las universidades llevan a cabo en contextos de encierro, en orden a la transformación de las relaciones con los otros, con el conocimiento, con diferentes lenguajes o con la constitución de subjetividades.

Los debates y reflexiones se orientaron a la promoción de una educación superior más inclusiva y relevante desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo para las personas privadas de libertad. Entre otras múltiples significaciones que construimos en el encuentro, quisimos documentar lo producido, en clave de registro académico, e invitamos a quienes participaron a presentar artículos para compilar en un libro. A dos años de aquellas Jornadas, esperamos plasmar en la escritura algunas voces sobre el tema para generar nuevamente encuentros y debates que reclaman, por parte de las universidades que desarrollan actividades de educación en las cárceles, posicionamientos políticos, éticos y educativos.

Los criterios de aceptación fueron amplios y respetamos a todos los autores en su pensamiento y escritura. Con permiso del editor del texto de Foulcaut, “La verdad y las formas jurídicas”, tomamos prestadas sus palabras cuando expresa: “Pido pues la indulgencia del lector; que no vea desaliño allí donde no ha habido más que un exceso de [celo] inclusión. De lo demás [soy] somos enteramente responsables”.

A modo de referencia sobre las conclusiones arribadas en las I Jornadas del Mercosur y otras en procesos continuos de construcción, se presenta el texto del acta (20 de septiembre de 2013) elaborado para el Consejo Interuniversitario Nacional:

“Los representantes de programas de educación universitaria en contextos de encierro de las universidades nacionales reunidos en el plenario de cierre de las “Primeras Jornadas del MERCOSUR de educación universitaria en cárceles. Enfoque de derechos” manifestamos: que es responsabilidad de las universidades públicas garantizar el ejercicio del Derecho a la educación superior y el acceso a la cultura de todos los ciudadanos, en particular de aquellos en situación de vulnerabilidad; que las actividades universitarias en contextos de encierro responden al necesario compromiso de las universidades públicas con las problemáticas de su medio y constituyen una importante herramienta de inclusión social y ampliación de derechos; que estas actividades deben llevarse a cabo en las mismas condiciones que en el medio libre, no pueden conllevar una “devaluación” de la oferta que refuerce desigualdades.

Por lo tanto, solicitamos promover la creación de programas educativos en contextos de encierro y respaldar institucionalmente las actividades de docencia, investigación y extensión desarrolladas en cárceles, con acciones tales como: convenios interinstitucionales con organismos del Estado (tanto aquellos responsables de la gestión penitenciaria como los avocados a educación, ciencia y técnica), líneas específicas de financiamiento, programas de becas para estudiantes liberados, bibliotecas académicas y espacios universitarios intramuros, incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación, entre otras”.

Organizadores de las I Jornadas de Educación Universitaria en Cárceles | PUC – FFyH - UNC

Experiencias de educación universitaria en cárceles en la República Argentina. Una cartografía¹

Las universidades argentinas tienen ya una importante trayectoria en el trabajo en cárceles, sea en el campo de la formación en carreras de grado, sea en el campo de la extensión o la investigación. Desde la primera experiencia de la Universidad de Buenos Aires, en los inicios de la recuperación democrática, en 1985, hasta hoy, un número significativo de universidades (o de facultades) incorporaron entre sus áreas la educación en prisiones.

No parece azaroso, sin embargo, que la mayor parte de los programas universitarios en cárceles haya surgido a partir de los primeros años del nuevo milenio, cuando se asiste en nuestro país a un fuerte reconocimiento de la función social de la universidad. Son procesos que van encadenados; por un lado la legislación, que contempla específicamente este derecho en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006); por otra parte, el empoderamiento de los grupos invisibilizados históricamente que exigen la ampliación de sus derechos; y fundamentalmente, el reconocimiento de que es un deber de la universidad pública garantizar el tránsito por los estudios superiores a todos aquellos que así lo desean.

No contamos todavía con una visión de conjunto de la situación en nuestro país, que nos permita visualizar cuántas, cuáles, desde cuándo, las universidades argentinas llevan sus saberes a las cárceles, con qué estrategias y qué impactos. La aproximación que ahora se presenta no pretende llenar este vacío, sino sólo ofrecer datos muy generales en orden a su constitución. Haremos, en

1. Este paneo fue un trabajo colectivo realizado por los miembros estables de Programa Universitario en la Cárcel (PUC), Beatriz Bixio, Patricia Mercado y Francisco Timmermann.

esta oportunidad, referencia focalizada a la situación de algunas universidades argentinas, con algunas observaciones acotadas a Institutos de Formación Superior de nuestro país y a universidades del Mercosur, específicamente de Brasil y Uruguay.

El paneo que hoy presentamos es fragmentario e incompleto. Fragmentario porque son pocos los datos que recoge, más bien se trata de una primera aproximación con el único objeto de recabar información básica, que habilite investigaciones posteriores de mayor profundidad, que superen el marco de una unidad académica, y que pongan en diálogo un mismo problema en el conjunto de las instituciones universitarias. Incompleto, porque no incluye todas las universidades o facultades argentinas que trabajan en cárceles, sino sólo aquellas que respondieron a un instrumento realizado sobre el particular por la Universidad Nacional de Córdoba, que fue enviado a todas las universidades nacionales en el año 2013 en el marco de las Primeras Jornadas de Educación Universitaria en Cárceles del Mercosur². Por ello, es posible que los datos que se presenten no estén totalmente actualizados. Hay importantes lagunas al respecto, incluso no se recogen en esta cartografía programas de educación en prisiones de facultades o universidades con una larga trayectoria en el campo. Sin embargo, hemos creído que era conveniente presentar los datos con los que contamos, pues confiamos en que será la base para el perfeccionamiento de este instrumento, su complejización y actualización. Entendamos lo que sigue, entonces, simplemente como una muestra y sistematización de modalidades de acción de las universidades públicas en orden a la extensión de derechos a una población cada vez más amplia y a la que se negaron sistemáticamente y se le niegan, en muchos casos, los más elementales. Se evidencia así el esfuerzo de las universidades por lograr una mayor democratización de la vida social. Este paneo es un intento de realizar una muestra,

2. Este instrumento fue diseñado por el PUSyC de la UNC.

posiblemente representativa, de las líneas de trabajo que se desarrollan en cárceles desde los ámbitos de las universidades nacionales.

Quisiéramos, finalmente, realizar una aclaración. Como hemos advertido, los datos que se acercan son el producto de la información proporcionada por las universidades o unidades académicas que respondieron al instrumento, el que solicitaba información estructurada y básica, y cuyo modelo se anexa. Si bien contamos con abundante información sobre otras universidades o facultades que realizan acciones educativas en establecimientos penitenciarios, no la hemos incluido por cuestiones de coherencia expositiva.

En síntesis, presentamos los datos de las siguientes unidades académicas: Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADE), Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional del Centro (UNICen), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNRN), Universidad Nacional de La Matanza (UNLM), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina (UNRN), Universidad Nacional de Salta (NSalta), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Universidad Nacional del Sur (UNSur), Universidad Nacional de Villa María (UNVM). A estos datos se unen los de dos universidades del Mercosur: Universidad de La República de Uruguay (UDELAR) y Universidad Nacional de San Pablo de Brasil (USP) y dos institutos de Educación Superior: Instituto de Educación Superior del Centro de la República “Dr. Ángel Diego Márquez” de Villa María (provincia de Córdoba) e Instituto de Educación Superior 9-015 de Valle de Uco (provincia de Mendoza).

Con el objeto de simplificar la exposición, las consideraciones se realizan citando las universidades a las que pertenecen los programas de educación universitaria en cárceles, a pesar de que la mayor parte de estos programas están asentados en facultades particulares.

Presencia de la universidad en cárceles

Según los datos de los instrumentos, trece universidades argentinas realizan intervenciones educativas en penales. Hasta donde hemos podido indagar, sólo una universidad de otros países del Mercosur ingresa a las cárceles con carreras de grado y programas de extensión. Se trata de la Universidad de La República (Uruguay), que apoya el dictado de la carrera de Psicología y dicta cursos en Tecnología de alimentos. La Universidad de San Pablo (Brasil) tiene una larga trayectoria investigativa en el campo pero no realiza ofertas educativas en penales.

Es interesante observar de qué manera estos programas han tenido un desarrollo acelerado en los últimos años. Desde la primera de la UBA en 1985, las experiencias se han multiplicado en particular desde la última década y, de éstas, un alto porcentaje son recientes.

1985 ----- UBA
1999 ----- UNC
2000 ----- UNS
2003 ----- USP
2004 ----- UNICEN
2005 ----- UNLP
2005 ----- UNER
2006 ----- UNSALTA
2008 ----- UNCUIYO

2008 ----- UNSaM
2009 ----- UNVM
2009 --- Instituto de Educación Superior del Centro de la República
2011 ----- UDELAR
2013 -----UNRN

Estas trece universidades y los dos Institutos de Educación Superior ingresan a veintitres penales. Si bien sabemos que estos datos son parciales, se puede inferir que la presencia de la universidad en las cárceles es todavía débil, tomando en cuenta que el total de establecimientos penitenciarios en la Argentina es aproximadamente de doscientos.

De este total de trece universidades con programas de educación en prisiones, algunas (seis de ellas) ofrecen tanto carreras de grado como talleres y cursos de extensión, sólo una lo hace en el campo de la formación de grado, dos de ellas ofrecen exclusivamente actividades de extensión y, finalmente, cuatro universidades cumplen con las tres funciones (educación de grado, extensión e investigación).

En lo relativo al número de estudiantes que cursan carreras de grado (con al menos una materia aprobada y más de un año de permanencia), las once universidades atienden aproximadamente a trescientas veinte personas. Si se considera que la población de las cárceles argentinas es de aproximadamente 60 mil personas, y aún reconociendo, una vez más, lo incompleto de los datos, se concluye que, a pesar del esfuerzo que las universidades puedan hacer, su acción todavía no llega a un número representativo de personas privadas de libertad. Este dato debería ser correlacionado con el número total de presos con secundario completo, o sea, en condiciones de inscribirse en la universidad.

No contamos con referencias respecto de la distribución de esta población por género.

En lo relativo a las actividades de extensión, el número de participantes es más difícil de calcular, ya que varían anualmente o con cada actividad. Se trata de una población más indeterminada; de alta rotación. Debido a que en general los ofrecimientos extensionistas alcanzan a toda la población, sin el requisito de ser alumno universitario, puede asegurarse que su destinación multiplica estos porcentajes.

Marco interinstitucional

Con muy pocas excepciones, las universidades del país han establecido convenios de diferente orden para la realización de sus acciones educativas en penales. Las universidades de La Matanza y Mendoza y el IES del Valle de Uco estaban, en 2013, tramitando sus convenios. Otras universidades han expresado que encuentran obstáculos por parte de las autoridades provinciales para la firma de estos acuerdos de colaboración mutua.

Los firmantes tienen diferente rango. Algunos convenios relacionan a las máximas autoridades de cada institución (Rector y Ministro de Justicia en la UBA y la UNC), otros alcanzan a una facultad y el Servicio Penitenciario provincial (UNER) o a una facultad y el Ministerio de Justicia. En otros, las partes que se relacionan tienen diferente rango (Ej.: Servicio Penitenciario y Rectorado, como en el caso de UNSalta, UNVM, UNSAM). Algunas universidades o facultades, incluso, cuentan con un convenio particular para el trabajo en cada unidad penitenciaria (UNER). En un caso se incluyen tres términos en el mismo convenio (Universidad, Ministerio de Justicia y Servicio Penitenciario). Otros convenios son más complejos porque

involucran a más actores: Universidad, Ministerio de Educación de la Nación, Ministerio de Justicia provincial y Dirección General de Escuelas de la Provincia (UNCuyo).

Los niveles de decisión de las autoridades que firman los convenios tienen incidencia en el éxito del programa y en la mayor o menor apertura de las cárceles para con las universidades. Además, los acuerdos formales constituyen un reaseguro que pone a los programas de educación en prisiones a resguardo de las voluntades de las cambiantes autoridades provinciales o universitarias. Sin embargo, y más allá de los convenios, todos los programas han expresado que encuentran obstáculos de diferente índole para el cumplimiento de lo estipulado.

En algunos casos, los convenios se completan con actas de compromiso para voluntariados en los que se especifican modalidades particulares de trabajo, como es el acuerdo de la Universidad Nacional del Sur, en el que se establece que el Servicio Penitenciario provincial tendrá encuentros de formación de los estudiantes voluntarios o que certificará su labor.

El alcance de los convenios también es diferente según la universidad de la que se trate. Algunas veces, la cooperación y complementación mutua que estipula el convenio alcanza explícitamente a las tres funciones de la universidad, esto es, docencia, investigación y extensión (UNC, UBA, UNER). Otras, en los acuerdos sólo se menciona el dictado de alguna carrera de grado específica, como es el caso de la UNS que afecta exclusivamente al dictado de la carrera de Abogacía. Otros convenios sólo contemplan las tareas de extensión. Finalmente, en algunos casos se incluyen acciones no previstas en la mayoría de ellos, como el intercambio de información científica y técnica (UNS).

El cuidado por la autonomía universitaria a veces está explícitamente planteado (en el sentido de que el convenio garantiza el cumplimiento de los objetivos de la universidad) y en otros casos se acuerda que la universidad compartirá con el Servicio Penitenciario la decisión sobre las tareas a realizar. Así, el convenio de la UNER reza que ambas instituciones, la Universidad y el Servicio Penitenciario, se comprometen a colaborar mutuamente para el *desarrollo de acciones (...) definidas por ambas instituciones como de mutuo interés y que se vinculen a los planes de estudio*. El segundo convenio de esta misma Universidad vuelve sobre lo mismo, agrega entre las acciones a desarrollar la investigación y la extensión y expresa que se busca colaborar con *los objetivos de la unidad penal*. En otros acuerdos queda claramente explicitada la autonomía de la universidad en lo que a oferta se refiere. Tal es el caso del convenio de la UNCuyo donde se establece que se llevará a los penales la oferta educativa que la Universidad proponga.

30

En general, como letra explícita en los acuerdos o como parte de los objetivos o fundamentos de los programas de educación en cárceles, se establece una clara diferenciación entre los objetivos que persiguen las universidades y los del Servicio Penitenciario. La educación superior en cárceles se distancia así de la idea de “tratamiento” para la reinserción, evitación de la reincidencia o resocialización. Se trata, fundamentalmente, de garantizar el derecho a la educación y el acceso a la cultura, que se entiende como una obligación de la universidad pública que debe ser extensiva a todos los ciudadanos, más allá de su condición legal. Sin menoscabo de ello, también se pone de relevancia que la universidad, como todo trayecto educativo, construye vínculos de diverso orden, funda el compromiso de pertenencia a la sociedad y construye ciudadanía. Reconocer a los estudiantes internos como sujetos de derechos es un vector para la resignificación de sus biografías y para la construcción de un proyecto de vida extramuros.

Áreas de conocimiento y facultades involucradas en educación en cárceles

En general, las intervenciones de las universidades nacionales en cárceles son responsabilidad de facultades, que diseñan sus proyectos de educación, extensión o investigación y gestionan su consecución. En un número limitado de casos, son promovidos por alguna secretaría de rectorado. De la misma manera, las secretarías de extensión de las universidades pueden asumir por sí las tareas de extensión en penales (UNLaM), pero en general dependen de proyectos que les acercan las facultades.

La observación más destacable que puede mencionarse en lo relativo a educación superior en cárceles es que son las facultades de Ciencias Sociales, Humanidades, Educación, Ciencias Políticas y Ciencias de la Comunicación las que dictan carreras de grado. En el área de extensión participan, además de las facultades mencionadas, otras, como Ingeniería, Ciencias Agrarias, Ciencias de la Salud, con proyectos puntuales, muchos de los cuales se replican anual o bianualmente, tal como lo hace la Universidad de La Matanza o la Universidad de La República, de Uruguay, que ofrece actividades del campo de la agronomía.

31

Tanto las carreras que se dictan como las acciones de extensión, coherentemente, pertenecen principalmente al campo de las ciencias sociales y humanas.

En cuanto a las **carreras de grado** que se ofrecen en penales de nuestro país, según los instrumentos, la mayoría son licenciaturas de cinco o más años de duración:

Licenciatura en Ciencias de la Comunicación o Comunicación Social (UNSa, UNLP, UNCuyo, UNICEN)

Licenciatura en Letras y Literatura (UNCuyo, UBA, UNC)
Licenciatura en Historia (UNCuyo, UNC)
Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNCuyo, UNC)
Licenciatura en Filosofía (UNCuyo, UNC)
Licenciatura en Trabajo Social (UNCuyo)
Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública
(UNCuyo)
Licenciatura en Sociología (UNCuyo, UNSAM)
Licenciatura en Antropología Social (UNICEN)
Licenciatura en Administración (UNVM)
Licenciatura en Ciencia Política (UNVM)
Licenciatura en Bibliotecología (UNC)
Abogacía (UNS, UNCuyo, UNICEN)
La UNER se destaca de este conjunto porque las licenciaturas que ofrece son las únicas que no se inscriben en el campo de las ciencias sociales y humanas, tales como:
Licenciatura en Sistemas de Informática
Licenciatura en Biología
Licenciatura en Accidentología

A este conjunto hay que agregar la Licenciatura en Psicología que dicta la Universidad de La República de Uruguay y carreras técnicas ofrecidas por universidades o institutos de formación superior de tres años aproximadamente, tales como:

Tecnicatura en Periodismo Deportivo (UNLP)
Tecnicatura en Accidentología Vial (UNER)
Diploma Superior en Informática (UNSAM)
Tecnicatura en Gestión Jurídica (UNICEN)
Tecnicatura en Gerenciamiento de Servicios Gastronómicos
(UNER)
Producción agroecológica de alimentos (UDELAR)
Enfermería Profesional (IES, Valle de Uco, Mendoza)

Otras carreras profesionales³ (IES, Villa María)

Intentar explicar por qué son estas facultades las directamente comprometidas con la intervención educativa en penales no es fácil. Sin embargo, podría arriesgarse que las ciencias sociales y humanas, debido a la naturaleza de sus objetos de estudio y modalidades de reflexión, se encuentran más sensibilizadas con el reconocimiento de los derechos de la población que habita en cárceles, con los devenires históricos de las concepciones sociológicas acerca del castigo, las penas y los delitos, con los modos en los que se configuran los ordenamientos sociales, etc.

Los estudiantes internos reclaman, en algunos casos, carreras más cortas y con una salida laboral más rápida. Sin embargo, lo que tienen para ofrecer la mayoría de estas facultades son licenciaturas de cinco o más años de duración (en situaciones de cursado diario de cuatro a seis horas) que culminan con tesis complejas de investigación. Hay en esta situación cierta anomalía que debería equilibrarse con una mayor oferta, proveniente de otras facultades, a fin de que la población que habita las cárceles tenga acceso a un abanico más amplio de opciones. No obstante, como veremos más adelante, se puede pensar que la opción por carreras del ámbito de las ciencias sociales y de las humanidades tiene gran relevancia, pues el trabajo con la palabra, la reflexión y el desarrollo de la conciencia crítica, así como el análisis social y cultural, permite a los alumnos desobjetivar y desnaturalizar el mundo social y, con ello, comprender de una manera diferente sus propias situaciones, así como contar con nuevas estrategias para el diseño de un plan de vida que afronte con otros instrumentos la adversidad. Por dar sólo un ejemplo, en un pasillo de una cárcel cordobesa podía leerse: “La identidad se construye”.

3. Sin más datos.

Las actividades de **extensión** consisten en talleres, seminarios y cursos que abordan diferentes temáticas y problemas. Por un lado, aquellos que promueven la expresión y la creatividad de los asistentes, con énfasis en el arte y la comunicación, la escritura y el trabajo con la palabra, tales como escritura literaria, radio, fotografía, artes visuales, cine, teatro, radioteatro, pensamiento artístico multimedia, entre otros. Los talleres de referencia culminan, en su mayoría, con publicaciones de los internos, algunas periódicas, otras ocasionales, que adoptan diferentes formatos: Voces desde el silencio (La Matanza), Chamuyo papel (Entre Ríos - 2011), anuario "Rompiendo fronteras" (UNVM 2010 - 2011 - 2012), revista "La resistencia" (UBA), revista "Los monstruos tienen miedo" (UBA), anuario "La resistencia" (UBA), revista "Viaje al regreso" (UNSa), "La palabra libre" (UNLP), "La saeta" (IES de Villa María) y "Mordaza cero" (UNC), que se publica desde el año 2002 como resultado del Taller de Periodismo.

También son numerosos los talleres que optan por el desarrollo del pensamiento crítico sobre problemas contemporáneos del área de ciencias sociales y humanas, tales como estudios de género, geografía, pensamiento aborigen, derechos humanos, derechos de las mujeres, bibliotecas penitenciarias, etc. Otras áreas desarrolladas, aunque con menos exponentes, tratan temas tales como derechos del consumidor, huerta orgánica, fábrica de conservas, técnicas de reanimación cardiopulmonar (RCP) y salud sexual.

En general, son muy pocas las universidades que desarrollan **investigaciones** relacionadas con sus programas de educación en cárceles (entre ellas se destacan la UBA, la UNC, la UNLP y la UNRN), aunque para todas ellas la cárcel sea un objeto de indagación desde diferentes perspectivas (jurídica, psicológica, sociológica, filosófica, etc.). Las investigaciones que emanan de los programas de intervención de la universidad en la cárcel y que se llevan a cabo en el marco de estos

programas consisten, preferentemente, en el análisis y recopilación de datos sobre las experiencias. En el campo de la psicología social con orientación educativa se ha indagado sobre las motivaciones de los estudiantes, significados atribuidos a la educación, al trabajo, representaciones sociales de estudiantes, de docentes, etc. Se relevaron tesis de licenciatura sobre esta temática incluso en universidades cuyos docentes no investigan la problemática de la educación en cárceles.

Un caso interesante, digno de ser anotado, lo constituye la UNRN (sede Andina), en la que la investigación precedió a la extensión, en tanto que el grupo de investigación sobre "Cárceles, marginalidad, derechos y diversidad" fue el que reconoció la necesidad y gestionó el comienzo de las acciones de extensión en los penales de la provincia.

Las investigaciones sobre educación universitaria en cárceles se publican preferentemente en actas de congresos, anuarios de extensión y revistas de las universidades. Todavía es destacable la ausencia de órganos académicos periódicos específicamente destinados a la difusión de las investigaciones en el campo. Se trata de un área de vacancia que debería ser rápidamente desarrollada, pues las experiencias argentinas de ingreso de las universidades a los penales, con asistencia frecuente, aulas que replican las de la universidad del afuera, con estructura administrativa y docentes que se comparten con los de la sede central de las carreras, es una experiencia innovadora, particular, que no es fácil de encontrar en otros países, ni aún en los más desarrollados. En Europa, por ejemplo, toda la población que habita las cárceles tiene derecho a estudiar carreras universitarias, pero no sólo que ello no es gratis, sino que se adopta como única la modalidad de estudio a distancia, de modo que los estudiantes sólo tienen contacto con los docentes en el caso de alguna tutoría o de exámenes. Por el contrario, Argentina está apostando a otro tipo de intervención, cara a cara, que intenta –aunque aún falte mucho para

lograrlo- replicar el modo de trabajo de las aulas de la universidad, apuesta que tiene potentes efectos, como se expresa más adelante.

En este marco, cabe mencionar las producciones de la Universidad de San Pablo (Brasil), orientadas más bien a la educación primaria y secundaria en cárceles. Podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que la educación universitaria en cárceles es un área de vacancia a nivel de investigaciones, y no sólo en nuestro país.

Modalidad

Las universidades difieren en cuanto a las modalidades adoptadas para el cursado de las **carreras de grado**. Hay que hacer una primera diferenciación entre los estudiantes privados de su libertad que asisten a los cursos regulares en las universidades y los estudiantes que directamente toman sus tutorías en los penales en los que están alojados. Los primeros cuentan con permisos especiales en el marco de un régimen de salidas transitorias, y pueden optar para su cursado por las diferentes condiciones que la universidad ofrece a todos sus estudiantes (regular, promocional o libre).

No todos los programas de educación en la cárcel contemplan entre sus objetivos la atención especial a estudiantes que se encuentran en libertad condicional o régimen de salidas transitorias. Cuando así lo hacen, incluyen también tutorías y asesoramiento en trámites administrativos universitarios. El Instituto Superior del Valle de Uco prevé sólo este tipo de atención, de modo que asisten a clases aquellos estudiantes que pueden desplazarse hacia la sede de la institución porque cuentan con permisos de estudio.

Los segundos, esto es, aquellos estudiantes que no tienen la posibilidad de salir transitoriamente de la prisión, reciben tutorías en los penales a los que llega la universidad. No están sujetos a algún régimen especial sino que, en general, se considera que los alumnos presos sólo pueden acceder a la condición de *libres*, sin obligación de cursado ni prácticas específicas de laboratorio u otros (trabajos de campo, por ejemplo). Reciben tutorías para apoyar el estudio autónomo por asignatura con una frecuencia que depende de cada universidad y puede ser semanal, quincenal o incluso mensual. Los estudiantes aprueban las materias con un examen que respeta la normativa de la condición de libre, según está estipulada en la universidad respectiva.

La tutoría, como modalidad que requiere procedimientos y formas de gestión docente adaptadas a las condiciones singulares de quienes se encuentran privados de libertad, suele entenderse como un “acompañamiento” para el estudio, o como una labor compleja, que requiere de material ad hoc confeccionado por las cátedras. Sin embargo, en todos los casos las universidades entienden que es deseable una formación específica de los docentes que asisten a los penales, la cual no siempre es posible garantizar.

Por lo general, las tutorías están a cargo de los docentes regulares, que asisten a las prisiones junto al equipo de cátedra, incluidos ayudantes alumnos y adscriptos. Algunas veces, son alumnos avanzados los encargados de las tutorías. Es el caso de la UNCuyo, donde estos estudiantes, una vez por semana, durante cuatro horas, apoyan a un número no superior a cinco estudiantes detenidos, en la preparación de las asignaturas que luego rinden con un tribunal docente. Estos tutores estudiantes reciben una retribución por la tarea. Sin embargo, en la mayoría de las universidades son los docentes de las cátedras los que dan sus clases en los penales, en un aula universitaria, acomodando sus estrategias didácticas al trabajo tutorial.

En sólo un caso relevado, los estudiantes internos comparten el aula universitaria del penal con empleados del Servicio Penitenciario, en igualdad de condiciones y en una relación horizontal (UNSAM). Se trata de una experiencia verdaderamente interesante, que redefine las relaciones entre presos y personal de vigilancia, pero que no es pasible de hacerse extensiva a otras universidades, dada la negativa de los directivos de los penales u otros órganos provinciales, en unir en relación de compañerismo, a presos y guardiacárceles.

En lo relativo a las acciones de **extensión**, las modalidades de trabajo cambian. Las universidades se han preocupado por ofrecer capacitación en diferentes áreas a distintos actores de los servicios penitenciarios, pero en general las actividades de extensión están destinadas a personas presas, orientadas tanto a la formación o capacitación en un área específica del trabajo como al desarrollo de condiciones apropiadas para la expresión, vinculación, participación, desarrollo de la palabra y las inclinaciones artísticas. Las modalidades de trabajo en este campo son, en general, las propias del seminario-taller, con mayores posibilidades de adaptar las temáticas, tiempos, metodologías y vínculos del grupo de trabajo a las necesidades y los intereses de los participantes, flexibilidad que amerita reforzar este tipo de acciones en cárceles.

Dificultades

En términos generales, todos los programas universitarios de educación en cárceles del país experimentan los mismos obstáculos para llevar a cabo la tarea que se proponen, aunque todos ellos reconocen también que pueden cumplir con sus objetivos mínimos, más allá de las circunstancias adversas que deben enfrentar. La responsabilidad de algunos problemas se asigna a las condiciones en que se lleva a cabo la

tarea desde la universidad y otros se consideran responsabilidad de los servicios penitenciarios de las provincias respectivas.

En el primer caso, el obstáculo compartido que las universidades experimentan se relaciona con la falta de recursos, dado que, por regla general, no tienen asignado presupuesto específico para llevar adelante sus programas de educación en la cárcel y, en el mejor de los casos, suelen contar con uno o dos cargos de gestión y/o técnicos, compartidos con otras tareas de docencia, para la coordinación de las actividades. Los docentes que dictan cursos de grado y toman exámenes en los penales lo hacen como extensión de sus funciones y no reciben un adicional por esta tarea. Un caso de excepción lo constituye la Universidad Nacional de Cuyo, que destina fondos para ayudantes alumnos rentados, que son los encargados de realizar las tutorías con el acompañamiento de algún docente que, por lo general, lo hace desde la sede universitaria. La falta de recursos afecta también a la entrega de material de estudio a los estudiantes, organización de bibliotecas universitarias en los penales, equipamiento informático de las aulas universitarias, formación docente, etc.

En el caso de las actividades de extensión la situación es diferente, en cuanto las universidades cuentan, por lo general, con programas de Voluntariado Universitario para realizar parte de sus propuestas en los establecimientos penitenciarios, o recurren a otros fondos de financiamiento y becas ofrecidos por la secretaría de extensión de la universidad o facultad de que se trate. La única universidad que cuenta con un presupuesto seguro y fijo para sus acciones de extensión en la cárcel es la Universidad Nacional de Salta. Por su parte, la UNCuyo cuenta con importante financiamiento para tareas de extensión provenientes de programas especiales de la Secretaría de Extensión. Pero en general, las universidades advierten

sobre la necesidad de contar con presupuestos específicos para el diseño de acciones de extensión intramuros.

Si bien en los convenios firmados entre las universidades y los ministerios provinciales o los servicios penitenciarios se hace referencia a la voluntad de colaboración y apoyo mutuo, por lo general los organismos de los estados provinciales con responsabilidad en cárceles aportan poco más que el espacio físico para el desarrollo de las actividades educativas y, en algunos casos, acceso a internet y material informático. La excepción la constituye la UNS que, por un tiempo limitado a tres años (2000-2003), recibió financiamiento de la Provincia de Buenos Aires para la realización de las actividades relativas a la enseñanza de la carrera de Derecho en la cárcel.

Esta falta de presupuesto tiene sus efectos negativos sobre la enseñanza y el aprendizaje, ya que algunos docentes, en tanto no se cuenta con recursos específicos para su nombramiento, no disponen de las condiciones necesarias para trabajar en cárceles, además de que, en otros casos puntuales, manifiestan su negativa a colaborar con los programas por razones ideológicas o de seguridad. Cabe destacar que este último obstáculo sólo se ha relevado en dos universidades. Otro efecto de ello es el hecho de que la oferta educativa es reducida, en algunos casos, o que resulta sumamente engorroso y complejo garantizar el cumplimiento de la planificación anual o cuatrimestral de las asignaturas y cursos de extensión que se dictarán en contextos de encierro.

La distancia geográfica que media entre las sedes universitarias y los penales en los que se trabaja –entre 15 y 60 Km. promedio– aparece como un obstáculo relacionado con el anterior, en tanto las universidades o facultades no siempre cuentan con móviles especiales destinados al traslado de los docentes, de modo que cuando las

distancias son realmente importantes, la tarea se complica debido al tiempo que insume el traslado.

La preparación de los docentes para el desempeño de su labor en contextos de encierro puede considerarse también un obstáculo importante para que esta tarea sea finalmente exitosa. La mayor parte de las cátedras asiste a las cárceles con las mismas estrategias, contenidos y programas que desarrollan en sus cursos del afuera, sin atender significativamente a las particularidades que conlleva el trabajo tutorial y considerando a la población estudiantil de manera homogénea, sin tener en cuenta las particularidades que impone estudiar en contexto de encierro. De la misma manera, los docentes muchas veces ingresan a la cárcel sin apoyo sociológico y/o de psicología social que permita enmarcar su labor, con efectos negativos que afectan a diferentes planos, no sólo el pedagógico.

La ausencia de una política universitaria sistemática en relación a la educación en cárceles es otra dificultad relevada, ya que pone a estos programas a merced de las disposiciones ideológicas que tengan las ocasionales autoridades.

Sin embargo, parece que los obstáculos mencionados, esto es, aquellos que atañen directamente a la institución universitaria y que afectan el desarrollo del dictado de carreras en penales o el diseño de acciones de extensión, pueden ser superados y, de hecho, las universidades han puesto en evidencia diferentes estrategias para sortearlos. Los verdaderos impedimentos se relacionan con los servicios penitenciarios provinciales o las estructuras de gestión de las cárceles en las que se trabaja, que, con muy pocas excepciones, se percibe como el mayor determinante para el desarrollo de los programas universitarios. En este campo, se han relevado diferentes conflictos institucionales, sea con el Servicio Penitenciario, los directivos de las

unidades carcelarias o de otros niveles de decisión, o con los juzgados de ejecución penal que tienen a su cargo a los estudiantes, que obturan la dinámica del trabajo planificado, sea demorando las autorizaciones para salidas transitorias, sea demorando las autorizaciones para los traslados a otras unidades carcelarias para asistir a clase, o para la consecución de las actividades. Se destacan en todos los casos las condiciones indignas en las que se realizan los traslados y las requisas vejatorias cuando los internos pertenecen a una unidad penitenciaria diferente a la sede universitaria, que conllevan daño moral y físico, que se experimentan incluso cuando deben ser trasladados de un pabellón a otro dentro del mismo establecimiento. Coherentemente, el efecto común de estas situaciones es la ausencia de los estudiantes en las aulas y la deserción.

Los canales de comunicación entre los estudiantes y los docentes o los coordinadores de los programas se resienten también por efecto de las acciones de los servicios penitenciarios, que suelen orientar de manera arbitraria, y en base a criterios que son penitenciarios (grado de adaptación del interno a la lógica del penal, conducta, etc.), la información, ya sea al momento de inscripción en carreras universitarias o en cursos o talleres de extensión, o sobre aspectos particulares durante el cursado de sus carreras. Las actividades de extensión, por lo general, encuentran mayores obstáculos de este tipo para su realización, dado que los servicios penitenciarios, según se interpreta, no las reconocen ni las evalúan de la misma manera que a la docencia de grado. La observación generalizada es que hay resistencia a aprobarlas por parte de los servicios penitenciarios, ya que los contenidos y las operaciones de estos talleres y seminarios -que buscan potenciar la creatividad y libre expresión de las ideas- se perciben con una intencionalidad política.

Específicamente en el área de la investigación sobre problemas relacionados con la educación universitaria en cárceles, las universidades que hicieron referencia a ella destacaron las dificultades para el acceso a la información sobre la población carcelaria, que no es suministrada por los servicios penitenciarios ni actualizada en sus páginas web y, fundamentalmente, las múltiples negativas a autorizar a los docentes investigadores a que realicen trabajo de campo en este espacio.

Sólo una universidad ha incluido en este grupo de obstáculos el hecho de que el espacio físico es insuficiente o inapropiado para la realización de las actividades universitarias.

Parece que dos universidades realizan su tarea con una mayor apertura por parte del Servicio Penitenciario, de modo que sólo encuentran dificultades en el hecho de que los estudiantes son desplazados a otros penales, con lo que se les dificulta la continuidad de los estudios, o problemas con la autorización a los internos para realizar actividades de extensión (UNICEN y UNCuyo, respectivamente).

Finalmente, también en este punto las universidades reconocieron otro conjunto de dificultades relativas al bajo rendimiento académico (o rendimiento negativo) de los estudiantes, lo cual se relaciona con las condiciones de estudio en los penales, la inasistencia a las clases, el régimen de cursado en condición de libre, el tiempo mediano entre las tutorías de una misma asignatura, la falta de acceso a internet, las pocas alternativas para ingresar al mundo de la lectura y la cultura en los penales, etc.

El abandono de los estudios, o su discontinuidad, cuando los alumnos salen en libertad (sea condicional o a pena cumplida) es otra dificultad destacada, que tiene que ver con el escaso apoyo que

la universidad puede brindarles para su permanencia en los estudios superiores. Si bien, por lo general, las universidades ofrecen sistemas de becas y otras opciones de apoyo económico para los estudiantes menos favorecidos económicamente, éstas no son suficientes para que logren insertarse dignamente en el mundo del afuera, con los desafíos que impone a los ex presos alcanzar una vida digna para ellos y, por lo general, para sus familias. En condición de libres, la universidad deja de ser la prioridad ante la necesidad de agenciar alternativas que garanticen el sustento personal y familiar. Cabe destacar, sin embargo, que no se trata de una responsabilidad exclusiva de las universidades, en tanto se cuenta con instituciones específicas que deberían velar por la completa inserción de los ex presos en la sociedad.

Otro aspecto destacado es la falta de documentación de los estudiantes, tanto respecto a su trayecto educativo como también sus documentos de identidad.

Impacto institucional

Todos los instrumentos han desarrollado este ítem destacando el impacto que la presencia de la universidad en la cárcel tiene sobre la institución universitaria, sobre los docentes y los estudiantes (internos y libres). Sin embargo, son pocas las referencias a los efectos que esta intervención podría tener sobre el sistema carcelario, su organización, agentes y lógica, y sobre la justicia de ejecución penal.

Las universidades reconocen que la experiencia carcelaria ha producido cambios en ellas, aunque éstos son lentos y de variable magnitud. Por una parte, ha favorecido los debates, prácticas, experiencias y producción de conocimiento en el área, en particular en lo relativo a la defensa de los derechos y promoción de la inclusión de las personas privadas de libertad y liberadas recientes. Las facultades,

cada vez más, reconocen la existencia de estos estudiantes y sus necesidades, en un proceso de conocimiento mutuo, de modo que unos y otros, universitarios e internos, van ingresando al conocimiento del otro y de las lógicas en las que se sustentan.

En algunas universidades, incluso, la experiencia docente, investigativa y extensionista en cárceles se ha incorporado a la currícula, constituyendo un espacio de formación obligatorio, o como seminario optativo de grado (UNC).

Se reconoce también que la visibilidad de las acciones en cárceles es aún escasa, en cada caso, para el resto de la facultad y para la universidad, de modo que el conocimiento producido en las prácticas en la cárcel ingresa a la universidad todavía de manera superficial y limitada a gestiones decanales o rectorales específicas.

Las universidades o unidades académicas que sólo realizan acciones de extensión en cárceles encontraron que esta experiencia extensionista fue motivante para diseñar estrategias que favorezcan el estudio de carreras de grado de los internos, hasta el punto que muchas de ellas están intentando generar sus propios proyectos. Incluso, en algunas universidades, el programa de una unidad académica ha sido el estímulo para que otras unidades manifiesten su interés en desarrollar propuestas intramuros (UNS). Esto puede considerarse también un impacto de relevancia de las acciones porque da cuenta de una voluntad de profundizar y extender la relación cárcel-universidad. También aquellas que dictan algunas carreras están pensando en ampliar la cobertura a otras cárceles (UDELAR) o ampliar el número de carreras que se ofrecen.

La experiencia educativa en cárceles también ha permitido repensar el trabajo docente en contexto de privación de la libertad,

introducir la clave de los derechos humanos en el modo de trabajo, y crear nuevas figuras, como es el caso de los mediadores, tutores, auxiliares; diferentes nominaciones para una actividad que aún requiere de definiciones, pero cuyas operaciones, objetivos y prácticas se van afinando con la experiencia. Se trata de una reelaboración continua de las modalidades tutoriales y de las estrategias didácticas y políticas para sobrevivir a los obstáculos –numerosos y siempre nuevos- que la tarea acarrea.

Un dato interesante y digno de ser anotado en cuanto al impacto a nivel institucional, es el expresado por la Carrera de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay), pues a raíz de la experiencia de los alumnos libres en condición de encierro se pudo establecer para toda la Facultad la modalidad de cursada “libre”, entre otras cosas, “porque los que estaban presos cursaban libres y los libres quedaban *presos* de reglamentaciones y evaluaciones para obtener el derecho a dar examen”.

En relación con lo anterior, hay también referencias a otros impactos que generó sobre la normativa universitaria la experiencia de educación en contextos carcelarios. Así, la UNCuyo está realizando una ordenanza general sobre la modalidad de educación universitaria en contextos de encierro, para ser aprobada por el Consejo Superior.

Por su parte, en la UNLaM se destaca el efecto que la experiencia ha tenido sobre la formación de docentes y estudiantes, en tanto se han generado espacios interdisciplinarios, que no siempre se pueden integrar en otro tipo de proyectos. Es interesante observar que, cuando los proyectos se generan desde Rectorado, impactan sobre la Universidad constituyéndose en canales de comunicación y conformación de equipos interdisciplinarios de diferentes departamentos o facultades.

Se destaca el interés de los estudiantes del medio libre para participar en los programas y el impacto que ello tiene no sólo en su formación académica, sino también como ciudadanos respetuosos de la diversidad y responsables socialmente. En muchas universidades se forma a los estudiantes que ingresan a las cárceles en lo relativo a encuadres de trabajo y pedagogías.

También se ha puesto énfasis en cómo el proceso de consolidación y visibilización de los programas tuvo, entre otros resultados, la ampliación del número de docentes dispuestos a dictar tutorías.

Otro espacio en el que han impactado los programas de educación en cárceles ha sido en la promoción de articulaciones interinstitucionales. De manera formal, con los ministerios de seguridad, justicia, con los servicios penitenciarios o con unidades penitenciarias particulares, ya sea a nivel nacional o provincial; e informalmente, sin mediación de convenios, con escuelas secundarias en contextos de encierro, tal es el caso de la UNLaM.

Algunos instrumentos, aunque los menos, han advertido impactos en este punto, no en el Servicio Penitenciario, sino en los estudiantes que asisten a los cursos universitarios en la cárcel. En este sentido, se han relevado cambios en las relaciones interpersonales al interior de los penales, asignando las causas de tal modificación en particular a las instancias de estudio grupal y de producción colectiva, esta última propia de los talleres de extensión en comunicación, literatura, arte, etc.

El instrumento cuyas formulaciones estamos desarrollando solicitó alguna definición de las universidades sobre el impacto que el ser estudiantes universitarios ha tenido en las subjetividades de los alumnos presos. Se trata de un tema complejo, al que no todas

las universidades han hecho referencia. Incluso, en algunos casos, se planteó que éste es un tema propuesto para investigar. La complejidad de la evaluación del plano subjetivo se evidencia también en el hecho de que muchos instrumentos en este ítem refieren más bien a los efectos buscados, los objetivos propuestos o los significados políticos de las acciones llevadas a cabo en la cárcel, que a los efectos efectivamente comprobados sobre las configuraciones subjetivas de los sujetos. Se insiste en que la universidad pública puede y debe colaborar en la comprensión de problemáticas sociales, participando en contextos situados para la construcción de conocimiento y acción transformadora, articuladas desde intencionalidades educativas, procesos que redundan en transformaciones en la subjetividad de todos los agentes involucrados.

En algunos casos, las universidades han creído necesario destacar que las acciones que llevan a cabo se orientan a la restitución de derechos, reivindicación de los derechos humanos, apoyo a la resocialización mediante la educación, el arte y la comunicación; desarrollo de la autoestima mediante el desarrollo de la capacidad creativa que todos tenemos y evitación de la angustia de la prisión.

En general, se insiste en que la participación en los programas universitarios ha producido impacto positivo en todos los actores involucrados, desde las autoridades, el cuerpo docente, los investigadores y graduados de las facultades hasta los estudiantes (privados de libertad o no). Incluso quienes no se exhiben en este punto, advierten que son claras las transformaciones en el plano subjetivo, tanto de los destinatarios como de los docentes y tutores involucrados en este trabajo. Sin embargo, el eje está puesto en el impacto que estos programas tienen sobre los alumnos en condición de privación de la libertad, quizá porque ello resulta más visible.

Según destacan las universidades, los estudiantes internos, aunque con dificultades y de manera gradual, han logrado interiorizar las prácticas propias del rol de estudiante universitario, han reconocido las exigencias del trabajo académico y cumplen con las propuestas de trabajo de los docentes. En este marco, paulatinamente, pueden pensarse como estudiantes universitarios y actuar como tales, a pesar de que para la mayoría de ellos la universidad no formaba parte de su horizonte de expectativas. Se reconoce con bastante unanimidad la relevancia que los talleres de extensión tienen en este pensarse y asumirse en el rol de alumno de una casa de altos estudios.

De la misma manera, la universidad en la cárcel ha impactado fuertemente en el autorreconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho, motivado, entre otros factores, por el pensamiento crítico y reflexivo que la ésta propone. Dicho aspecto es de fundamental relevancia, en tanto han logrado objetivar y comprender, con mejores instrumentos, su situación de fragilidad social. La universidad se percibe como una institución respetuosa de los derechos, lo que coadyuva a la percepción de cada uno como sujeto con derechos. En particular, se destaca este efecto de los talleres de extensión en los que se da la palabra y se promueve la libre expresión de los internos, ejercicio que reduce la brecha de vulnerabilidad existente, uno de los causales que los ha llevado a la privación de la libertad. Ello, se supone, colabora en la posibilidad de pensarse a futuro y en dar sentido al tiempo presente.

Un número relevante de instrumentos destaca los efectos que la presencia de la universidad en los penales tiene sobre la comunicación, que deviene abierta, con una mirada respetuosa y más o menos simétrica, que habilita la palabra y la escucha del otro. La universidad impacta sobre los modos de comunicación entre los internos, con el afuera, con familiares, con personal del servicio, etc.

Se percibe que la universidad, junto a los familiares, son los únicos interlocutores válidos y confiables para compartir inquietudes, emociones, deseos acallados; en síntesis, para comunicarse. A la vez, se generan nuevas relaciones y vínculos de estudio y personales. Incluso, otros presos se ven alentados a comenzar a estudiar por las nuevas relaciones sociales que genera la pertenencia a una institución que está al margen de la lógica de premio-castigo. La violencia y el individualismo, propios del contexto de encierro, son resignificados.

La única universidad que dicta clases conjuntamente a personal del Servicio Penitenciario y presos ha destacado lo positivo de esta experiencia, en cuanto se genera una relación especial entre ellos, que afecta a las lógicas del penal. Algunas universidades que no tienen esta modalidad de trabajo han subrayado que, por el contrario, los empleados del Servicio Penitenciario comienzan a tener algunas actitudes despectivas frente a aquel que estudia.

Cambian también las relaciones familiares, ya que, como los mismos estudiantes expresan, sus allegados sienten un profundo orgullo por su opción hacia el estudio.

En síntesis, parece que la presencia de la universidad en la cárcel ha contribuido a generar pequeñas situaciones de diálogo, de encuentro, de solidaridad, de comunicación, en un ámbito totalizante y hostil; es muy difícil, sin embargo, combatir los efectos del dispositivo carcelario. En el marco de las duras condiciones de vida de este contexto, los sujetos buscan subsistir desarrollando distintas estrategias y participando de las actividades (educativas, laborales, de taller, recreativas) en las cuales pueden desplegar de alguna forma su subjetividad.

Para cerrar, es interesante recuperar una breve narración de lo sucedido en un taller en el que los jóvenes trabajaban sobre “la

mirada que la sociedad tiene sobre ellos como pibes peligrosos”. Durante el transcurrir de los encuentros, el grupo realizó un mural donde dibujaron sus barrios, y donde denotaban las características de precariedad de las casas y casillas. El mural fue titulado por ellos: “¿Pibes peligrosos o pibes en peligro?”.

Como ha podido estimarse a lo largo del recorrido realizado, a pesar de que la cartografía presentada es fragmentaria, incompleta y lacunar –dado que no recoge todos los programas de educación en cárceles de Argentina (faltan, por ejemplo, importantes representantes, como la Universidad Nacional del Litoral, UNCatamarca, la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires o la Carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba), hay rasgos comunes en estos ensayos de establecer vínculos entre la universidad y la cárcel. Las experiencias, sin embargo, son en todos los casos innovadoras, y cada universidad tiene estrategias y operaciones originales que proponen soluciones alternativas a los mismos problemas, originalidad que, posiblemente, haya quedado desdibujada en este paneo.

Queda de manifiesto que hay una clara voluntad de las universidades argentinas, más allá de la falta de presupuesto, de extender sus prestaciones a actores sociales que tradicionalmente no habían tenido acceso a los estudios superiores; queda de manifiesto la voluntad de revisar seriamente no solamente la población a la que se orientan las acciones de la universidad pública, sino también las funciones de la universidad, en tanto ésta ya no es pensada como una institución destinada exclusivamente a la expedición de titulaciones: hay en estas prácticas una concepción clara de que la universidad es una institución del Estado y, como tal, debe acompañar la ampliación de derechos que desde las políticas nacionales se promueven. En esta línea, se hace transparente el paradigma de los derechos humanos en cada uno de los programas.

Estamos asistiendo, sin duda, a una lenta pero creciente consolidación de una tradición, propiamente argentina, de trabajo en cárceles. Sin embargo, falta mucho por hacer en este complejo campo de la educación superior. Debemos ampliar la oferta, construir la demanda, afinar las estrategias pedagógicas, llegar a más penales y alcanzar a más estudiantes. Debemos, también, bregar conjuntamente por una mayor apertura de las cárceles hacia la universidad, exigir presupuestos acordes a las necesidades y, fundamentalmente, tenemos que hacernos cargo de la conmoción que esta actividad universitaria en contexto de encierro ha generado: las universidades se han sensibilizado con una problemática que aún es desconocida para la mayoría de la población de nuestro país y, por ello, en tanto inscriptos en el paradigma de derechos, debemos estar atentos a la construcción de políticas que garanticen mejores condiciones de vida (y, en consecuencia, de estudio) en las cárceles de nuestro país.

Anexo: Instrumento para la Base de Datos de Universidades en Cárceles⁴ Educación en contexto de encierro

Las Universidades Nacionales desarrollan actividades de educación en contextos de encierro en las tres funciones de la Universidad: formación de grado, extensión e investigación, Y, atento a la necesidad expresada en la III Mesa de Educación Superior en Contextos de Encierro (2012), se propone generar un instrumento para generar una base de datos disponibles como contribución al desarrollo y optimización de acciones que posibiliten la inserción real de los sujetos al momento de cumplimiento de la pena:

4. Este documento mantiene el formato elaborado en 2012, en el marco del PUSyC de la UNC, por Ana Correa e Inés León Barreto.

1. INSTITUCIÓN (Nombre)

2. UNIDADES PENITENCIARIAS DONDE SE REALIZAN ACTIVIDADES DE LA UNIVERSIDAD (señalar en cada una de ellas)

2.1.1.: Nombre:

Ubicación:

Distancia con Universidad:

Nombre:

Ubicación:

Distancia con Universidad:

3. CONVENIO/S CON LA UNIDAD Y/O SISTEMA PENITENCIARIO:

4. CARRERAS UNIVERSITARIAS

4.2 Registro de Resultados

4.3 Principales Dificultades en la continuidad

5. PROYECTOS DE EXTENSION

5.1 Registros de Inscripción

1. Facultad/es	2. Título	3. Participante/s	4. Duración	5. Producción	6. Financiamiento

5.2 Principales Dificultades

6. PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

6.1 Registro de Inscripción

1. Facultad/es	2. Título	3. Participantes	4. Duración	5. Producción	6. Financiamiento

6.2 Principales Dificultades

54

7. PUBLICACIONES

8. IMPACTO INSTITUCIONAL

9. IMPACTO EN SUBJETIVIDAD

Judith Butler – Hannah Arendt Reflexiones para una fundamentación de los derechos humanos

María Clemencia Jugo Beltrán¹

Introducción

En el marco de la intervención y tarea educativa que realizan las universidades en el sistema carcelario, y desde un interés y búsqueda personal de fundamentación de los derechos humanos, queremos en este trabajo exponer algunas consideraciones sobre la tensión entre violencia y no violencia teniendo en cuenta reflexiones de Judith Butler y Hannah Arendt. Haremos referencia a sus proposiciones antropológicas y éticas como lugares desde donde podemos interpretar las relaciones entre violencia y poder en las que estamos signados los seres humanos en conjunto. Abordaremos el problema de la violencia interrogándonos sobre la posibilidad y el límite del cumplimiento ético de la no violencia.

55

Dice Butler:

“Si los términos del poder definen ‘quién’ puede ser un sujeto, quién está cualificado como sujeto reconocido, en política o ante la ley, entonces el sujeto no es una precondition de la política, sino un efecto diferencial del poder” (Butler, 2009: 324). *“Ser un sujeto requiere en primer lugar cumplir con ciertas normas que gobiernan el reconocimiento, las que hacen a una persona ser reconocible. Y por tanto, el no cumplimiento pone en cuestión la viabilidad de la propia vida, de las condiciones ontológicas de pervivencia que cada uno posee”* (Butler 2009: 325).

Podemos decir también con Arturo Roig:

“La exclusión generada desde las formas salvajes del capitalismo,

1. Doctora en Filosofía y docente de la FFyH de la UNC.

es simplemente una manera de morir... La muerte no tiene una sola cara. Morir es también perder los modos de construir nuestra identidad, tal como les sucede a aquellos que pierden su inserción laboral con lo que se destruye o se afecta gravemente su integración en la sociedad y se genera una fragmentación que apaga la protesta y convierte a la democracia en un absurdo” (Roig, 2002: 4).

Precariedad y precaridad

Afirmar la vida es afirmar su contingencia, su precariedad, su ser superfluo y prescindible, su indefensión, lo que nos invita a promover la responsabilidad de su cuidado y protección, y también a experimentar el deseo de amor y de reconocimiento. Como nos sugiere Jean Luc Marion (2005), el yo soy, yo existo, no es anterior al deseo del amor sino que se sostiene en él y por él. Una vida humana, en el desarraigo de su ser aceptada y cuidada, experimenta la estrechez de sus posibilidades y asume un sentimiento de orfandad, de ausencia de piso que la sostenga en el camino de su eventualidad. En este clima, se avizora la constitución del yo radicalmente marcada por el requerimiento del otro de permanecer en la vida en el modo de la existencia; así como se descubren los orígenes de la necesidad de dominio y apropiación. Se asienta en la precariedad la omnipotencia y el poder de ‘unos-contra-otros’, pero surge también la dimensión ética del compromiso y la responsabilidad de “unos-para-otros”.

La impronta de Levinas está presente en las reflexiones de Butler. La importancia del mandato inscribe la exigencia ética en mí del “¡no matarás!”; exigencia incondicionada de la presencia indefensa que se enfrenta al deseo de autoafirmación narcisista contra el otro. Al mismo tiempo se hace presente el “¡ámame!”, como deseo; “¡por favor ámame!” como súplica de la carne. Recordando a Marion,

quien muestra fenomenológicamente cómo aparece también otra preocupación como interrogación que radicaliza nuestro sentido de la autoafirmación y que se debate en la experiencia de la no reciprocidad del mandato, preguntamos: “¿Puedo amar yo primero?”. El fenómeno amoroso no se constituye a partir del *ego* que soy; surge por sí mismo al entrecruzar en sí al amante (yo, que renuncio al estatuto de *ego* autárquico...) y al otro (que impone su significación al imponer su distancia). El fenómeno erótico no sólo aparece como algo común a él y a mí y sin un polo egótico único, sino que sólo aparece en ese entrecruzamiento. (Marión, 2005:122).

El otro muestra su singularidad como rostro, pero en él, su humanidad como la de cualquier otro. ¿Es la responsabilidad ante un hombre responsabilidad con todos los hombres? El amor a un niño, ¿es amor a todo niño? Estas preguntas brotan cuando abordamos el ámbito de los conflictos sociales. Anticipando una posible respuesta diríamos que es imposible hablar de la precariedad de la vida sin una generalización ya efectuada, no obstante, no podemos pasar por alto que la comprensión de lo ético que aquí nos conduce, no se funda en un principio universal o en la afirmación de una esencia común desde la cual se deducen ciertas normas, sino en un hecho: la presencia del rostro del otro como mandato. Entonces sólo podemos hablar, desde la experiencia de la singularidad del rostro, de una disposición a la responsabilidad y al amor que se abre como posibilidad de reconocimiento y cobijo a cada rostro; como un horizonte que nos hace caminar hacia el amparo de todos, la fraternidad universal o la humanidad toda, en tanto cada uno, como mandato y como deseo.

Esta generalidad no sería intelectual sino afectiva, no sería intemporal sino posibilidad en la temporalidad. Afectiva porque respondemos ante la afectación del otro en nosotros, el yo como pasividad radical, como “rehén” del otro. Temporal, en tanto un tiempo abierto por el otro y que origina el mío como responsabilidad. Tiempo

incondicional porque se liga a la espera que el otro experimenta; experiencia que acrecienta mi sensibilidad para la pasividad del recibo de otros.

En relación con la aceptación de la precariedad de la existencia humana, Judith Butler reflexiona sobre la imposibilidad de separar el ámbito óptico existencial de aquellas condiciones sociales y políticas del poder.

Dice Butler:

“La precariedad... se refiere a un pequeño número de condicionantes en los que se ven concebidos los seres vivos. Cualquier elemento vivo puede ser suprimido por voluntad o por accidente, y su pervivencia no está garantizada de forma alguna...la idea de ‘precariedad’ determina aquello que políticamente induce una condición en la que cierta parte de las poblaciones sufren de la carencia de redes de soporte social y económico, quedando marginalmente expuestas al daño, la violencia y la muerte” (Butler, 2009: 322-323).

La posibilidad de la aprehensión y del reconocimiento de la vida depende, así, de la confirmación de esa vida por ciertos marcos sociales y legales que encuadran también su aprehensión; éstos posibilitan discernir quién es el que debe quedar protegido contra la violencia y quién no, en tanto vida no digna de ser reconocida y llorada como tal. Sólo las vidas que importan son dignas de ser lloradas (Butler, 2010:32). Estos marcos sociales y políticos son históricos, y por tanto dinámicos, cambiantes, contradictorios entre sí y por eso no actúan de modo determinístico. Para Butler la dinámica misma de los marcos, que es la de circular, generalizarse y reproducir su hegemonía, es una de las posibilidades de su propia ruptura; cada nuevo lugar y tiempo modifica el marco en el proceso de su reproducción. Esta inestabilidad deja intuir sus propios límites mostrando así la existencia marginal

de otras vidas, las que no estando comprendidas en las posibilidades de aprehensión dispuestas por los marcos vigentes, amenazan disolver desde el exterior las fronteras que determinan la condición de sujeto reconocible como tal, mientras que desde el interior se pugna por la purificación de las normas para que quede claramente afuera lo que no concuerda con ellas (Butler, 2010: 28-29).

La precariedad muestra que nuestras vidas sólo pueden sostenerse por los lazos sociales, y en este reconocimiento se fundan las obligaciones éticas y políticas de construir condiciones para disminuirla y volverla igualitaria. Desde ella somos invitados a reflexionar de qué manera nos cabe la responsabilidad de ampliar los marcos de reconocibilidad de la vulnerabilidad de la existencia de manera generalizada, de modo que sea posible el reconocimiento igualitario de aquellas necesidades humanas que precisan ser satisfechas por las relaciones sociales y por las estructuras políticas y legales que le aseguren condiciones de subsistencia y protección. Se pregunta la autora *“¿cómo puede hablar la población que no tiene voz y cómo puede hacer sus reivindicaciones? ¿Qué tipo de perturbación implica en el campo del poder?”*, y *“¿cómo pueden estas poblaciones poner de manifiesto las reivindicaciones de lo que necesitan?”* (Butler, 2009: 336).

Que haya vidas fuera de las redes y condiciones sociales de sostenimiento y de los marcos legales determinados por el poder, significa que en ellas se agudiza, como consecuencia de la invisibilidad, la precariedad. Se constituye así una contradicción entre la maximización de precariedad de algunos grupos que los marcos visibilizan y la minusvalía que sufren aquellos en que se reduce la aprehensión y el reconocimiento de su vulnerabilidad.

Dice Butler:

“Dichas poblaciones se encuentran en un alto grado de riesgo de enfermedades, pobreza, hambre, marginación y exposición a la violencia sin protección alguna. La precariedad también caracteriza una condición política inducida de vulnerabilidad maximizada, es una exposición que sufren las poblaciones que están arbitrariamente sujetas a la violencia de Estado, así como a otras formas de agresión no provocadas por los estados pero contra las cuales estos no ofrecen una protección adecuada” (Butler, 2009: 322-323).

Estas vidas violentadas sufren la posibilidad siempre presente de su muerte, muerte indiferente para la sociedad. La invisibilidad de la vida se constituye en vulnerabilidad e invisibilidad para la muerte. La vida que no es considerada digna de vivir, fantasmagórica, extra humana y extra jurídica, puede siempre morir, aunque ello signifique que una “nada” muere. Como explicitábamos anteriormente, la precariedad y la precariedad son inseparables porque si bien enmarcarían dos planos, uno existencial y el otro sociocultural, ambos se refieren mutuamente, ya que la precariedad está visibilizada o invisibilizada desde los marcos socioculturales que la expresan o la niegan.

Violencia y no-violencia: Butler - Arendt

Judith Butler

Fue importante determinar las consideraciones de la precariedad y la precaridad previo a nuestras reflexiones sobre la violencia ya que los marcos que posibilitan la inclusión y la exclusión de algunos grupos o sujetos determinan también lo que ha de considerarse violencia y lo que no. En las consideraciones sobre los marcos referenciales de la precariedad nos ha mostrado Butler la esfera de lo público. Si la exclusión y destrucción recaen sobre “no-vidas”, la sociedad y los

estados pueden no tomar conciencia de tal exclusión y violencia. Estas consideraciones son cercanas a la posición de Arendt (1999) sobre “la banalidad del mal”. Por ello Butler se pregunta si aquellas vidas que no son consideradas vidas reales no sufren, acaso, ya de la violencia de su irrealidad, violencia por omisión. Esta desrealización trae aparejada no sólo la posible violencia en sus cuerpos, sino la omisión de tal violencia en la representación o el discurso, la ausencia de duelo. Vidas y muertes sin huellas, extra humanas y extra jurídicas (Butler, 2006: 59-61; 123).

La existencia de la violencia padecida, presenciada en otros o provocada por nosotros, nos pone en relación con la posibilidad de la no violencia. Butler señala que ante la violencia recibida surge el cuestionamiento ético a propósito de las posibles respuestas ante el daño sufrido. Depende de nosotros el profundizar la violencia en la historia o responsabilizarnos con condiciones globales de justicia. Salir del círculo de la violencia es admitir la posibilidad de un mundo donde se proteja la vulnerabilidad de la vida como precariedad común, lo que es lo mismo que admitir la necesidad de condiciones sociales y legales para su reconocimiento (Butler, 2006: 41-42; 70-71).

Para la pensadora, la no violencia nos llega como un llamado y no como un principio. Como todo llamado requiere de las condiciones y la disponibilidad para ser escuchado. Esta disponibilidad no sólo es una condición individual sino que se conforma también en contextos sociales. Tenemos que admitir que la violencia no está sólo afuera de nosotros, sino también en nosotros. Nuestra propia educación ha estado referida muchas veces a contextos y normas que nos han violentado nuestras potencialidades. Esta toma de conciencia nos alerta sobre la posibilidad de la reproducción de la violencia recibida, y por tanto de nuestra condición de ser violentos, pero también cabe aquí aquello que planteábamos sobre el no determinismo de los marcos de poder, y por

ello el surgimiento del dilema ético de la reproducción de la violencia o de cambiar o modificar lo recibido. “Empantanados” como estamos en la violencia, para la pensadora la no violencia implica una lucha, la “de asumir la responsabilidad para vivir una vida que rechace el poder determinante de dicha producción” (Butler, 2010: 234).

Si la no violencia se nos propone como lucha es porque estamos enredados social e interiormente con la agresión y la violencia. Es luchar contra las concepciones de sujeto político que discriminan entre aquellos que tienen derecho a la protección de su precariedad y los que no lo tienen. Esta experiencia ambivalente, la que también sufrimos ante el rostro del otro -deseo de la violencia y exigencia ética de la no violencia- no es la respuesta a un principio formal, sino a una vida precaria que puede ser aniquilada o protegida contra mi propia violencia. Pero:

62 *“La pretensión de la no violencia no sólo me interpela a mí como persona individual que debe decidir de una manera o de otra... (sino) como un ser relacionado inextricable e irreversible, que existe en una condición generalizada de precariedad e interdependencia... (y) siempre presupone que existe cierto campo de seres a los cuales la no violencia debería ser una respuesta apropiada”* (Butler, 2010: 246-247).

Hannah Arendt

Dada la posición de Arendt sobre el rechazo a la violencia y a la venganza frente al daño recibido, nos ha parecido de interés traer a consideración sus propuestas. Además nos señala una manera de comprender el poder en la esfera de la política que toma distancia de la interpretación del poder como modos de coacción, para relacionarlo con la acción. También su posición muestra un compromiso responsable contra la opresión y la marginalidad de los seres humanos, así como la posibilidad siempre latente de romper con

las condiciones dadas desde un presente abierto por el nacimiento de un nuevo tiempo comprendido como futuro. El futuro como proyecto de una voluntad que niega lo dado, tanto el pasado como el presente. Pero es una voluntad en el mundo, en situación, que tendrá que pasar del “yo quiero” a un “yo hago” que tiene que suponer un “yo puedo”. Para la pensadora: “El yo-quiero-y-puedo es el deleite de la Voluntad” (Arendt, 2002: 271).

Hannah Arendt realiza una distinción entre lo social y lo político y deja a la esfera de la acción política referida a lo público como debate público, en el intercambio de la pluralidad de puntos de vista para asuntos de interés común (Arendt, 1995: 151-1549). La esfera pública es el espacio de aparición del hombre *qua* hombre en el discurso y la acción, el modo de estar juntos como pluralidad humana y no el lugar regido por la racionalidad instrumental (Arendt, 1993: 230-232). La acción política es esencialmente comienzo de algo nuevo y como tal se muestra en ella la esencia de la libertad humana, “el hombre no tiene sólo la capacidad de comenzar: es el comienzo mismo” (Arendt, 1995: 44). La esencia de la acción política es generar un nuevo inicio.

63 *“Lo que hace del hombre un ser político es su facultad de acción; le permite unirse a sus iguales, actuar concertadamente y alcanzar objetivos y empresas en los que jamás habría pensado, y aún menos deseado, si no hubiese obtenido este don para embarcarse en algo nuevo...”* (Arendt, 2005: 111).

Arendt propone a la comprensión como la que nos brinda siempre la adecuada distancia para comprometer nuestra participación en la conformación de un nosotros que debe saberse histórico, finito y siempre corregible. Dado que el hombre siempre es posibilidad de acción, siempre vive en el intervalo, en la brecha, entre el pasado y el futuro con la posibilidad de proponer una reflexión comprensiva

que pueda determinar una tangente desde la cual podamos iluminar nuestra acción presente (Arendt, 2002: 227-228). “*El acontecimiento ilumina su propio pasado y jamás puede ser deducido de él*” (Arendt, 1995: 41).

En relación con el problema de la violencia Arendt distingue entre poder, fuerza y violencia. La fuerza es entendida como una cualidad natural de un individuo aislado; el poder surge cuando los hombres actúan juntos y desaparece cuando se separan, y por ello considera que el poder es independiente de los factores materiales, sea del número como de los medios. El poder no necesita justificación sino legitimidad. La violencia, que requiere siempre de herramientas, tiene como verdadera sustancia el regirse por la categoría medios-fin; donde el fin está siempre en la posibilidad de convertirse en medio, y donde los medios pueden superar al fin (Arendt, 2005: 10; 109). La violencia puede ser justificable, pero nunca será legítima.

Si bien la violencia es capaz de destruir al poder, no es capaz de sustituirlo, y es por ello que en la política puede haber fuerza y carencia de poder, ésta es la combinación que se conoce como tiranía. La tiranía contradice la esencia de la condición humana en tanto niega la pluralidad y el actuar conjunto, y por ello impide el desarrollo del poder. “*El dominio de la pura violencia entra en juego allí donde se está perdiendo el poder...*” (Arendt, 2005: 73). La frecuente relación entre el poder y la violencia condujo a la afirmación de la violencia como productora de los cambios de la historia. Pero la violencia se distingue del poder porque es muda, “*comienza donde acaba el discurso*” (Arendt, 1995: 30).

La tesis fuerte de la pensadora es que ni la rabia ni la violencia son irracionales ni inhumanas, la rabia brota cuando se ofende nuestro sentido de justicia. En esos casos recurrir a la violencia se vuelve tentador por la posibilidad de respuesta inmediata y no deliberada, pero ello no significa su irracionalidad o su carácter inhumano (Arendt, 2005: 85-87).

Arendt afirma: “*La violencia seguirá siendo racional sólo mientras persiga fines a corto plazo. La violencia no promueve causas, ni la historia, ni la revolución... pero puede servir para dramatizar agravios y llevarlos a la atención pública*” (Arendt, 2005: 107). Pero el peligro será siempre el que los medios superen el fin. Y si bien la violencia puede cambiar el mundo, lo más probable es que origine un mundo más violento, en donde cada vez más se profundice la frustración por la ausencia de la acción propiamente política.

Entiende que la cuestión se dirime en la medida que salgamos de la consideración de medios y fines para la acción política (Arendt, 1993: 249). Así como también deberíamos liberarnos del terror y del adiestramiento ideológico y abrirnos a la comprensión histórica, saliendo de la lógica del totalitarismo que pretende convertir las ideas en premisas desde las cuales todo puede deducirse (Arendt, 1995: 39-40). Y afirma: “*Sólo la imaginación nos permite ver las cosas en su verdadero aspecto, poner aquello que está demasiado cerca a una determinada distancia de tal modo que podamos verlo y comprenderlo... Esta ‘distanciación’ forma parte del diálogo establecido por la comprensión...*” (Arendt, 1995, p. 45).

Conclusiones

La aceptación del igualitarismo de la condición de precariedad y el llamamiento ético a la no violencia, tendrá que estar en relación con una crítica a las normas que determinan diferencias entre vidas visibles y dignas de duelo, y la invisibilidad de otras. Por eso, ni Judith Butler ni Hannah Arendt permiten la identificación entre la no violencia y una estancia pacífica, porque la opción por la no violencia no niega la necesidad de la lucha social y política para crear mejores condiciones humanas, históricas y geográficas, en pos de la admisión

de la justa generalización igualitaria de la precariedad humana. La no violencia denuncia la violencia sin profundizarla y procura un mundo más humano.

Asumir nuestra precariedad es admitir la necesidad que existe entre unos y otros, para poder permanecer en la existencia cubriendo nuestras necesidades. La exigencia ética es la de hacer este mundo menos violento con la transformación de los sistemas políticos y legales, de tal manera que puedan ampliar sus marcos de visibilidad y reconocimiento de la vida humana y de los sujetos de derecho. Como decíamos en una publicación anterior:

“*Hacernos cargo de la condición social, económica y cultural de la mayoría de las personas que forman parte del sistema carcelario y de las situaciones históricas e institucionales que las generan, nos permite advertir la responsabilidad que tenemos frente a todos los que conforman las instituciones carcelarias, y nos posibilita también profundizar en la responsabilidad que tenemos frente a las condiciones de marginalidad y exclusión que hacen posible esta realidad. Y también vemos la urgencia de abrir interrogantes sobre la existencia de tales instituciones de reclusión y sobre las condiciones de injusticia en la que están los reclusos, sus guardianes, y todo el personal que allí trabaja*” (Jugo Beltrán, 2013: 155).

El llamado emana desde nuestra vulnerabilidad y nos conduce a juzgar la no-verdad de los sistemas en tanto fuente de exclusión y marginalidad, dando lugar a la creación de proyectos de transformación de las actuales instituciones para que se vuelvan más inclusivas en la medida que se generalice la igualdad de la precariedad de toda vida humana.

Bibliografía

- ARENDDT, Hannah (1993). *La condición humana*. Barcelona. Paidós.
- ARENDDT, Hannah (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona. Paidós.
- ARENDDT, Hannah (1999). *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona. Lumen.
- ARENDDT, Hannah (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona. Paidós.
- ARENDDT, Hannah (2005). *Sobre la violencia*. Madrid. Alianza.
- BERNSTEIN, Richard (2004). *El mal radical*. Buenos Aires. Lilmod.
- BUTLER, Judith (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires. Paidós.
- BUTLER, Judith (2009). “Performatividad, precariedad y políticas sexuales”. En: *Revista de Antropología Iberoamericana*. Antropólogos Iberoamericanos en Red. www.aibr.org, V. 4, N°3, septiembre-diciembre, pp. 321-336, Madrid, ISSN: 1695-9752. (Consultado el 9 de junio de 2011).
- BUTLER, Judith (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires. Paidós.
- JUGO BELTRÁN, María Clemencia (2013). “Reflexiones sobre mi trabajo intelectual en las cárceles de la ciudad de Córdoba”. En: Ana Correa (Ed.) “Cuadernos del campo psicosocial” N° 4, Ed. UNC, Año 2013, pag. 141 -155.

MARION, Jean Luc (2005). *El fenómeno erótico*. Buenos Aires. Ed. literales/El cuenco de plata.

ROIG, Arturo. “Necesidad de una segunda independencia”. Conferencia leída en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la U.N. de Cuyo, 2002 (inédita).

De heterotopías y utopías: aulas de la prisión

Beatriz Bixio¹

Introducción

La educación en cárceles se inscribe en el marco más amplio de la educación en contextos de encierro, y se supone, entonces, que habrá un conjunto de condiciones que son comunes a todas las prácticas educativas que se realizan en este tipo de contexto². El ámbito carcelario tiene, sin embargo, un grado de especificidad tal que amerita una reflexión particularizada a fin de reconocer al menos algunos anclajes del conjunto de factores que hacen de este espacio un lugar singular para el enseñar y el aprender. Las prácticas educativas tal como han sido pensadas para contextos de libertad -urbanos o rurales-, difícilmente puedan ser extendidas al carcelario.

Nos preguntamos sobre las condiciones de posibilidad de construcción de este espacio al que se ha calificado de libertad, de apertura, de simetría, de autonomía, de diálogo, etc., en oposición a la clausura de la prisión, las normas rígidas, las relaciones jerárquicas marcadamente asimétricas, el discurso direccionado y autoritario. Lugar de garantías de un derecho universal, el derecho a la educación, que está al margen de la lógica del castigo/recompensa y de la suspensión de los derechos concomitante al encierro.

1. Directora del PUC (FFyH.UNC). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente de la Universidad Nacional de Córdoba. UNC. Contacto: b.bixio@gmail.com

2. En efecto, *la modalidad comprende instituciones educativas localizadas en las cárceles, en los institutos que alojan a adolescentes acusados de la comisión de delito, en los centros de tratamiento de adicciones y en todas aquellas instituciones o ámbitos donde se encuentren personas privadas de la libertad, razón que les impide asistir a las escuelas externas* (CFE. Documento Base de “La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional”, 2010).

Son múltiples y diversas las problemáticas que surgen de la enseñanza universitaria en la cárcel, así como lo son las condiciones de exclusión y vulneración que el espacio carcelario implica; nos referiremos sólo a algunas de ellas que dan cuenta de un grupo reducido de condicionantes de nuestra tarea, centrando la reflexión en el nivel discursivo, dado que las teorías del discurso, de filiación sociológica tanto como lingüística, reconocen que el contexto condiciona y es condicionado por la producción y la interpretación de los discursos (Van Dijk 2001: 71). Todas las teorías del contexto advierten que éstos son móviles, flexibles, que se construyen durante la interacción y que los discursos tienen mucho que ver en ello. Por otra parte, este recorte sobre lo discursivo se justifica en tanto asumimos que las prácticas educativas son esencialmente lingüísticas, se fundan en el uso de la palabra, sea en cualquier nivel de las interacciones escolares, sea en la construcción del conocimiento.

Todavía no contamos con una teoría adecuada del contexto ni podemos decidir a priori cuáles serán las categorías que tendrán influencia en una determinada interacción, cuáles pueden ser redefinidas por los discursos y cuáles se encuentran decididamente estructuradas a priori. Desde una perspectiva semiótica, el contexto es una abstracción de la situación, un constructo social que todos los miembros de una determinada comunidad reconocen e identifican en sus rasgos sobresalientes, dado que son específicos culturalmente. Pertenecer a una sociocultura es reconocer las acciones, las relaciones y los discursos apropiados para cada contexto de situación (Halliday y Hasan, 1985; Martin, 1992; Eggins, 1994; Matthiessen, 1995). El contexto puede ser conceptualizado como construcciones semióticas típicas, adecuadas para el cumplimiento de los propósitos sociales por parte de los miembros de una sociocultura, que se generan por la relación iterativa y consistente entre esferas de la praxis o dominios y acciones, agentes, discursos, gestos, instrumentos, indumentarias, etc.

Estos componentes pueden repetirse en diferentes contextos, dado que lo importante no es su presencia sino las relaciones en las que entran. Los contextos configuran escenarios particulares dotados de sentido y a su vez, generadores de sentido. Es por ello que se los considera construcciones semióticas.

El contexto imprime un marco de previsibilidad a la conducta, de modo que los participantes conocen qué es lo permitido y lo prohibido en ese contexto: qué acciones, relaciones sociales, formas y sentidos de los discursos son posibles, qué posturas, gestos, etc. En este sentido, actúa restringiendo el potencial de conductas, de interacciones y de producciones e interpretaciones de los discursos, y por ello evita el conflicto, por un lado, y tiene un poderoso efecto economizador de energía comportamental, discursiva y psíquica, por otro: no es necesario decir, hacer o conocer nuevamente cada situación particular; el contexto como representación mental proporciona los datos para la interpretación de lo que allí sucede, para la previsión de lo que sucederá y para la instrucción de lo que debe hacer el agente. En estos términos, no se refiere a un entorno físico sino al entorno tal como ha sido significado por una cultura.

El macrocontexto carcelario es de una complejidad tal que resultaría imposible caracterizarlo en su totalidad, aún recurriendo a sus categorías básicas y formales. Y ello es así porque incluye numerosos subcontextos que ponen en juego diferentes actores, campos o dominios, formas simbólicas, etc. Se trata de un verdadero palimpsesto organizacional (Míguez y González, 2002).

Una excelente caracterización en este contexto a nivel macro la proporciona la conocida descripción de las instituciones totales de Goffman (2001), por lo que no volveremos a ella. Sólo queremos destacar en este punto que el autor nos advierte que las instituciones

totales –por efecto del aislamiento y de mecanismos específicos de la institución- generan la ruptura de las normas, *habitus* y relaciones de la vida cotidiana, promoviendo procesos de destrucción y degradación del yo e instalando una identidad institucional sometida y obediente a ciertos códigos (legales e ilegales) de la vida interna³.

En términos generales, puede aceptarse que el “contexto carcelario” –la cárcel- es estable y con atributos definidos; pertenece al tipo de contextos rígidos, difícilmente desestructurables. Es tal la pregnancia de lo carcelario que, como institución, da cuenta de la totalidad del contexto. Una institución total con determinado imaginario de sí misma, de sus funciones y de sus metas⁴, con su arquitectura y sus instrumentos, con sus sentidos generados a partir de sistemas simbólicos como el lenguaje y sus discursos, los de la vida cotidiana, los de los reglamentos, los discursos de las normas implícitas y explícitas, y finalmente, los ritos, sistemas simbólicos que recuerdan dónde se está y por qué se está en ese lugar. Este campo institucional reduce drásticamente las acciones, lugares, horarios, interacciones, indumentarias, tono de la voz, etc. Lo que pueden hacer los sujetos, en términos de acciones socialmente relevantes, cuenta con las restricciones de este contexto que, por otra parte, es productor de acciones, gestos, actitudes, ilusiones y subjetividades (Kaminsky 2010). Si la tecnología penitenciaria, con toda su complejidad y pregnancia, es posible, ello es justamente por el contexto en el que ésta se desarrolla. No sólo el encierro habilita esta tecnología, se requiere que el contexto

3. De manera más específica, las investigaciones sobre la cárcel en Argentina han destacado que esta institución se caracteriza por la violencia, el castigo, la desvinculación del interno con el mundo exterior, por sus condiciones indignas de habitabilidad, escamoteo a los derechos básicos, celdas de aislamiento, traslados en condiciones inhumanas, alejamiento del núcleo familiar, falta de opciones laborales, inexistencia de programas de capacitación laboral, etc., con sus efectos sobre los cuerpos, las subjetividades y las identidades.

4. Para Kaminsky (2010) no sólo la función es importante en una institución, el imaginario que ellas mismas instituyen hace que la institución sea lo que es. Son los sentidos que atraviesan los espacios institucionales los que significan.

de encierro se desarrolle con ciertas categorías de agentes y de actos verbales y no verbales específicos a cada categoría. La producción del sufrimiento y de la pena propia de la prisión no es independiente de estos componentes del contexto que, en buena medida, son los que la hacen posible.

El aula universitaria de la prisión puede entenderse como un contexto particular en cuanto se encuentra alojada en el macrocontexto carcelario, que le imprime caracteres específicos que son los que hacen la diferencia entre lo que sucede en el aula del penal y lo que sucede en las aulas universitarias del afuera.

Desde una perspectiva teórica, y en tanto abstracción, el contexto incluye categorías relevantes, que pueden ser organizadas en tres grandes niveles. Halliday (1986) propone una teoría del contexto válida para comprender las relaciones texto/contexto (de determinancia mutua, como hemos advertido), pero que puede ser extendida para el análisis general de las interacciones. En este modelo, el entorno o contexto social está estructurado como un *campo* de acción social significativa, un *tenor* de relaciones de papeles y un *modo* de organización simbólica. *Campo*, *tenor* y *modo* no se combinan libremente, sino de manera sistemática.

El *campo*: la institución

El *campo* está comprendido por el dominio global de la interacción, reconocido y construido socialmente: educación, política, comercio, religión, control social, etc., que delimita y semantiza la naturaleza de la acción social que se está realizando, o sea, lo que está ocurriendo en la interacción específica. Incluye las acciones globales significativas, o sea, aquellas relativas al campo, que responden a

los objetivos de la interacción (enseñar, gobernar, persuadir, vigilar, controlar, reeducar, adaptar, aprender, evaluar, castigar, reclamar, predicar, etc.). Se trata de definir lo que se está haciendo en términos de prácticas institucionales reconocibles en el sistema social. El campo define los potenciales de significado que son pasibles de ser actualizados en ese espacio.

El campo del contexto carcelario, con sus acciones significativas relativas al imaginario que la institución tiene de sí mismo y a la construcción de sus metas, se manifiesta en cada interacción entre presos y personal penitenciario (PP), en los significados que se expresan en cada texto producido. La institución carcelaria está presente con sus reglas, sus objetivos, sus fines, delimitando las acciones y los discursos, los potenciales de significados pasibles de ser actualizados; las normas de la institución siempre se filtran bajo la forma del consejo o de la advertencia, de la mirada o la indumentaria, del saludo o de la postura. Decimos esto porque hay un sentido no-dicho que circunda todo discurso entre agentes penitenciarios y presos: la ley, la causa del interno, lo permitido, lo prohibido. Incluso, aquellos discursos más íntimos, que se dan en marcos aparentemente diferentes, que no toman como tema estas cuestiones, como la conversación más o menos espontánea entre un preso y un PP, o los que se producen en la oficina de la asistente social o del psicólogo, no son libres, no pueden serlo, dado que lo que allí se dice puede constituir parte del informe criminológico del preso e incidir directamente en su posible excarcelación. El interno, que conoce esta situación, orienta sus significados tomando en cuenta este tercero en el diálogo (Bajtín, 1990): la institución. Por ello, cualquier interacción que involucre internos y PP no es más que un apéndice del contexto carcelario, es un subcontexto que cuenta con los mismos atributos delineados.

Hay, sin dudas, pequeños actos de resistencia en los discursos, significados, gestos, actitudes y palabras insolentes, etc. que son soportados por la institución. Ello forma parte del mismo esquema pues, indirectamente, significan que hay un discurso de la institución que se está reconociendo como la vara a partir de la cual se miden esos actos; forman parte del orden de la cárcel y frecuentemente son tolerados a condición de que no sean sino ocasionales y de corta duración; en otras palabras, sean controlables y controlados por la institución.

De este modo, el *campo* o *dominio* del contexto resulta difícil de neutralizar en las interacciones PP-presos y el problema reside en dilucidar hasta qué punto, en el aula universitaria se replican estas restricciones en los potenciales de significado pasibles de ser actualizados. Los significados relativos a la institución, esto es, el encierro, la causa judicial, la carencia de derechos o beneficios, las necesidades que sufre el interno en prisión absorben parte importante de los sentidos de los sujetos presos, hasta el punto que este universo de significados se filtra continuamente en el aula y, más allá de que los docentes propongan temas de diferentes campos, estos sentidos constituyen un foco de atención que en ocasiones es difícil descentrar. Algo semejante ha sido observado respecto de las audiencias que los internos tienen con un agente judicial (instructor) cuando solicitan un Habeas Corpus. Según la investigación de referencia, los internos generalmente no mantienen el criterio de pertinencia del objeto del reclamo e introducen otros reclamos, quejas y situaciones propias del habitar en la cárcel, que no corresponden al ámbito de que se trata ni constituyen materia estricta del Habeas Corpus (Cesano y Carranza 2013).

Sin duda, frente a la magnitud de los problemas y angustias que implica la vida en prisión, los internos encuentran que sujetos

autorizados, como aquellos pertenecientes a la justicia o a la universidad, potencialmente pueden solucionar algunos de los múltiples reclamos, injusticias o afrentas a derechos. El aula, en estos casos, puede convertirse en un espacio de pedidos de intervención, protestas, comentarios, que se encuentran fuera del campo académico, lo cual es una muestra de hasta qué punto las interacciones discursivas están transversalizadas por la situación de derechos vulnerados. En otras palabras, la vida en prisión es un universo de significados tan significativo que no queda fuera del aula.

En estas situaciones, el aula universitaria en el penal forma parte del campo global de la institución carcelaria. Sin embargo, a la universidad se asocian otros sentidos y otras metas, que producen importantes desplazamientos. Las acciones significativas -en el sentido al que nos referimos más atrás, o sea, acciones que son relativas al dominio o campo de que trata el contexto, en este caso, educar, enseñar, aprender, reflexionar, desarrollar el pensamiento crítico, etc.- propias de la institución universitaria que se llevan a cabo en este espacio se orientan al cumplimiento de las funciones y los objetivos de la universidad y forman parte del imaginario que esa institución sostiene, de los símbolos y discursos que la identifican y que garantizan su aceptación social. La universidad entra a la cárcel y no por ello pierde su fuerte carga simbólica de prestigio, saber, tradición, ciencia, etc., que se extiende a sus agentes, docentes y estudiantes.

La educación en contextos de encierro tal como es considerada por la mayoría de las universidades argentinas, se asigna una función que, si bien es transformadora de los sujetos -como toda educación- no entiende esta transformación como resocialización y ello produce la inversión de lo que son prácticas significativas a este espacio: leer, estudiar, pensar, etc., que apoyan la configuración de un dominio o campo radicalmente diferente al de la prisión, aún dentro de ella, con

sus propias orientaciones de los significados. Cambian los potenciales de significados y entran como posibles, universos de sentidos inesperados: desde la ficción hasta las matemáticas, desde el pasado hasta el futuro, desde el mundo animal o vegetal al mundo social y ello no como excepcionalidad como puede suceder en el discurso que circula en el contexto carcelario. Esto es, se trata de un discurso que deja de estar atado a la condición de los sujetos y su relación con la ley y la ejecución de la pena -aunque estos sentidos del adentro carcelario vuelvan continuamente al espacio del aula-, que deja de estar atado al sistema de permisiones y prohibiciones, que deja de estar sujeto a la evaluación en términos de apto o no apto para vivir sin control. Se trata de un modo de organizar los significados que ha sido diezmado por el espacio carcelario y que hay que recomponer. De allí las dificultades que suelen encontrarse en las aulas de los penales para reconocer un lenguaje común, pero más aún, una organización y orientación de los significados comunes a educador y educando. Este es un desafío con el que nos encontramos diariamente.

El tenor: los sujetos y las interacciones

El *tenor* del contexto comprende las categorías de participantes en términos de colectivos (nosotros/ellos), los roles que cumplen (enseñante/ aprendiz, controlador/ controlado, castigador/ castigado, evaluador/evaluado, psicólogo/paciente, trabajador social/ asistido, etc.), los tipos de interacción que se establecen entre ellos (organizados en dos categorías básicas: simétricas y asimétricas, con sus gradaciones), la permanencia de la relación (ocasional, estable o institucionalizada, con sus gradaciones) y su carga emotiva (distancia, formalidad o intimidad, con sus gradaciones). El tenor define los modos en que se construirán los participantes en la interacción, las relaciones de poder y de estatus relativo, el grado y tipo del contacto, todo lo cual constituye e instituye discursos.

En cualquier interacción en la que se encuentren presos y personal del Servicio Penitenciario se pueden reconocer dos categorías globales de agentes, cada una de éstas con sus propios sentidos⁵, jerarquías, complejidad y heterogeneidad. Aún cuando las relaciones entre algunas subcategorías de estos agentes –presos y PP- sean estrechas, más o menos espontáneas, e incluso afectivas (en una conversación amistosa), la asimetría se mantiene en cuanto cualquier mínima situación puede –y ambos participantes lo saben- revertir el tipo de interacción en términos de uso del poder. Uno de los participantes controla las acciones del otro y las interacciones del conjunto, cuida el cumplimiento de las normas de la institución, organiza y define la vida cotidiana en el interior de este contexto.

Estas dos categorías de agentes perfectamente diferenciadas⁶, no son por ello, pasibles de ser suspendidas, lo cual se evidencia en el lenguaje de uno y otro: colectivos de endo y de exoidentificación: *nosotros/ellos*. No es fácil encontrar en los discursos de los presos o del personal del SP un colectivo de identificación que los integre: un *nosotros* que incluya a todos los participantes del contexto carcelario. Estas relaciones, por el hecho de ser asimétricas, no son necesariamente distantes y formales y pueden tener la forma de la amistad, e incluso, del paternalismo. En otras palabras, las construcciones de los participantes de las interacciones presos/PP están dadas por el campo institucional, no están sujetas a negociación o cambio y por lo tanto,

5. No es objeto de este trabajo insistir a los sentidos (comunes) asociados al “preso”. Sólo recordamos que las cárceles argentinas están habitadas principalmente por jóvenes, varones, que poseen escolaridad básica y que viven en barrios marginales de la ciudad, con servicios escamoteados. A estos sujetos se les asignan rasgos identitarios estereotipados: criminalidad, drogadicción, terrorismo, violencia, etc. Son los excluidos del tejido social, los representantes de “la mala vida”, en oposición a los “buenos vecinos” (Daroqui, 2003).

6. Sin duda, los agentes del Servicio Penitenciario también pueden ser considerados desde la perspectiva de la opresión y también es cierto que buena parte de estos agentes proceden del mismo espacio sociocultural que los presos (Manchado 2013), pero este reconocimiento no puede llevarnos a olvidar las incommensurables diferencias entre ambos al momento de evaluarlas en términos de interacciones, no sólo efectivamente realizadas sino también potencialmente posibles.

el estatus y el modo de contacto entre ellos es variable sólo dentro de un rango delimitado. Pero hay otro punto del *tenor* del contexto carcelario que lo hace diferente a todos los otros contextos fuertemente institucionalizados y asimétricos (como el cuartel militar o la escuela): una de las categorías de agentes, los presos, desarrolla toda su vida cotidiana en este contexto, no tiene acceso a otros contextos, está “preso” de la institución, de modo que una vez que ha ingresado a la cárcel no tiene posibilidad de redefinir su categoría de participante: es un preso que carga con los sentidos y campo de acciones que definen a la categoría.

Este tenor que adquieren los participantes y sus interacciones queda en suspenso, hasta cierto punto, y sólo hasta cierto punto, en el aula universitaria.

La universidad no parte de la representación previa de un sujeto *desviado* que debe devenir *recto*. Por el contrario, parte de la percepción de un sujeto, el estudiante, pasible de ser desarrollado en sus potencialidades. Esta diferencia en cuanto a la construcción del sujeto con el que se interactúa, aunque sutil, es de profundas consecuencias a nivel pedagógico. La cárcel entiende que los capitales con el que llegan los *reos* son desviados, equívocos, negativos y todos los esfuerzos de la institución pasan por despojarlos de ese capital previo (cultural, social, lingüístico, etc.) que tiene el signo de lo negativo, lo transgresor, lo deslegitimante. Lo que busca la institución judicial y la carcelaria como parte de ella, con la noción de resocialización es, justamente esto, anular, hacer *tabula rasa* de todo capital y *habitus* previo y re-socializar, comenzar de nuevo, algo que, lógicamente no logra y su efecto es, consecuentemente, la afectación a la subjetividad y la anulación del sujeto como trayectoria biográfica significativa.

La universidad, por el contrario, si no parte de una construcción del sujeto que aprende como desviante, actúa con una representación de sujeto como un sujeto de derechos –pues tiene la convicción de que está garantizando un derecho, no apoyando el proceso de resocialización o recuperación- y ello ubica al interlocutor en la posición de un semejante, un sujeto con una biografía que debe y puede ser completada, pero no anulada. Todos somos sujetos históricos inacabados y las experiencias, en especial la experiencia del conocimiento, nos completa o mejor, va dando completitud a aquello que no se completa nunca.

Esta construcción del sujeto del aprendizaje –como un estudiante, como todos los otros, con sus intereses, sus inquietudes- lleva a redefinir las relaciones y los roles entre las categorías de sujeto: el educador está atento –o pretende estar atento- a los estudiantes y dirige su saber, sus intereses, sus contenidos, sus métodos, etc. a lo que los estudiantes manifiestan como interesante, fácil, etc. El estudiante, así, por efecto de la relación pedagógica, deviene un sujeto en el sentido lato de la palabra, con una subjetividad que emerge de ese acto que lo contempla como un interlocutor válido (un *tú* del discurso) y cuyas cualidades personales son tenidas en cuenta. En términos de Benveniste (1979), el discurso es la instancia más relevante en la génesis y constitución de la subjetividad en tanto en los actos de discursos situados, quien dice *yo* se asume y reconoce como *ego* e instaura un otro, el *tú* del discurso que es reconocido como un sujeto separado, independiente del *yo* que habla. Y, como la subjetividad sólo se construye por contraste, en el próximo acto de habla el *yo* devendrá *tú*: “*Es en una realidad dialéctica, que engloba los dos términos y los define por relación mutua, donde se descubre el fundamento lingüístico de la subjetividad*”, dice Benveniste (1979: 181) y agrega: “*Así, es verdad, al pie de la letra, que el fundamento de la subjetividad está en el ejercicio de la lengua. Por poco que se piense, se advertirá que no hay*

otro testimonio objetivo de la identidad del sujeto que el que así da él mismo sobre sí mismo” (1979: 182-183). El diálogo como espacio de génesis de la subjetividad. Es este juego discursivo el que constituye la génesis de la conciencia del sí mismo como algo diferente del otro y del mundo de los objetos.

Esta subjetividad fortalecida en cada instancia de enunciación en la que un *yo* se delimita y es reconocido como *tú* por el interlocutor, puede redefinir identidades y trocar la identidad de preso –que es la única que al sujeto se le reconoce una vez ingresado a la prisión- por la identidad de estudiante universitario –que es la que la universidad le propone-, lo que a su vez recompone subjetividades heridas por efecto de la heteronomía y la violencia institucional del régimen de cotidianidad de la institución total carcelaria.

Posiblemente, a esto se refieran los estudiantes cuando admiten que con la educación sienten que son alguien. Como advierte una investigación de Juri y Mercado (2012), las representaciones que construyen los sujetos presos sobre la escuela no son sustancialmente diferentes a las de quienes están en libertad aunque sí destaca como absolutamente diferente la valoración positiva que se realiza de la escuela en la cárcel como espacio de redefinición de la identidad: *en la escuela somos alumnos y no presos*. Este reconocimiento de una identidad al margen de la identidad de preso que portan como estigma todas las horas del día se relaciona con esta subjetividad reconstruida.

La construcción de los sujetos también afecta a la construcción de quien educa. Las investigaciones al respecto son pocas pero sabemos que no son muchos los docentes que pasan por las aulas de la prisión sin redefiniciones de su rol, de su identidad o de su valer como hombre cívico. Muchos de ellos evidencian actitudes redencionistas, heroizantes o paternalistas, pero también muchos de ellos confirman

su estatuto de sujetos políticos socialmente responsables y comprometidos. Para otros, el efecto más definitivo de su paso por la educación carcelaria es la puesta en tensión del saber académico que enseñamos y los intereses, las necesidades o las demandas propias de los estudiantes del adentro y del afuera carcelario.

Si los agentes se redefinen, también lo hacen las interacciones. La relación pedagógica es esencialmente asimétrica, y ningún contexto puede revertir esta situación. Pero las relaciones asimétricas del aula difieren de las de la prisión. Están basadas en razones, las de la prisión en jerarquías naturalizadas; son aceptadas en el aula, son rechazadas en la prisión; están basadas en el reconocimiento de que hay un polo que tiene legítima autoridad para hacer lo que hace, esto es, enseñar, en tanto tiene -sino el saber- sí el título que lo habilita, o algo de lo que ellos carecen. En la prisión están basadas en relaciones de poder legales y legalizadas. Es más, cuando las universidades apuestan al trabajo docente de la cátedra completa en la prisión (titular, adjunto, JTP y ayudantes alumnos y adscriptos), la presencia de los ayudantes alumnos imprime un plus a estas interacciones porque ya no se trata de relaciones asimétricas y, fundamentalmente, porque se configura un *nosotros, estudiantes*, categoría inclusiva que permite formar un conjunto entre presos y no presos, en interacción, en el espacio de la cárcel, a partir de rasgos compartidos que les imprimen a todos una identidad común. Esto es, se invierten definitivamente las relaciones y las identificaciones que la prisión se esfuerza en construir.

Sin embargo, es válido reconocer que estas nuevas construcciones de los agentes no son completas. Quedan siempre, en suspenso y agazapadas para introducirse en el aula, las construcciones cristalizadas de los sujetos “presos”, con sus ubicaciones, sus estereotipos (no pasible de confianza, peligroso) y sus *habitus*. Falta aún hacer la investigación sobre la circulación de las categorías de presos (*capangas, limpieza,*

gatos, violines, refugiados, etc.) desde la prisión al aula, por ejemplo, o sobre las marcaciones y clasificaciones de los estudiantes presos en el aula y fuera de ella. El estudiante preso, además, lleva su marca de estudiante al pabellón, a sus relaciones con otros, y en especial, con los miembros del Servicio Penitenciario. De la misma manera, la condición de preso, e incluso la categoría de *tipo* de preso, ingresa al aula universitaria, aunque no lo deseemos. En otro plano, *habitus, heixis* corporal, lenguaje, representaciones, generadas por la institución carcelaria ingresan al aula, están más o menos incorporadas en los estudiantes; y también lo hacen prejuicios, temores e idealizaciones de los docentes que cargan con las representaciones que circulan de la prisión y sus habitantes.

Pero hay algo más, no hay enseñar sin una actitud de confianza en las posibilidades de quien aprende, sin una actitud amorosa hacia quien aprende. ¿Podemos, es posible, establecer una relación de este tipo con quien cometió una falta social de gravedad? ¿Podemos mantener el estatuto de enseñantes sin devenir jueces o redentores? La relación pedagógica se basa en la confianza mutua, confianza que tiene varias aristas: la confianza en la capacidad de aprender del estudiante, la confianza del estudiante en el docente que enseña, la confianza en la palabra de cada uno. Este punto nodal del aprender y del enseñar ¿puede ser construido en el aula del penal cuando el afuera está cimentado en la desconfianza? Los fuertes dispositivos de seguridad de una cárcel son prueba suficiente de ello. Pareciera que sí: los docentes, según investigaciones sistemáticas realizadas (Acin y Correa 2007, Juri y Mercado 2012) no han destacado temor o desconfianza de los estudiantes cuando están en el aula, no los consideran sujetos “peligrosos”, más allá de algunas experiencias en sentido contrario. La concepción del estudiante como tal, anula la consideración del temor a un sujeto potencialmente peligroso. ¿Puede ser el aula en el penal un espacio de confianza? Este es un desafío, no deshumanizar, no

idealizar, no denigrar, no caer en el moralismo, no caer en el perdón o la condena. Suspender unas biografías que, sabemos, son la base del conocimiento. Es difícil, es una contradicción casi imposible de resolver, con esto lidiamos cotidianamente si realmente adherimos a una pedagogía del respeto.

Hay todavía algo más, la heteronomía que propicia la relación social carcelaria se filtra desde el contexto carcelario al contexto áulico y es difícil de superar para un estudiante que no puede decidir sus acciones cotidianas, ni inmediatas, ni mediatas. El régimen carcelario se caracteriza, justamente, por dirigir todas las actividades del sujeto, impone horarios, controles, acciones, etc.; niega toda oposición o demanda de derechos, toda rebeldía, que en el contexto carcelario se interpreta como insumisión. Sin embargo, el estudiante universitario sólo puede serlo en tanto conserva una cuota de rebeldía. Eso es lo que le pide la universidad, cuando pretende formar sujetos críticos. ¿Hasta qué punto esta insumisión, es igual a la que el Servicio Penitenciario intenta anular?, ¿es posible desarrollar el sentido crítico y la autonomía en alguien que por años, la mayor parte de su existencia está sujeto a un régimen que intenta justamente anular cualquier conato de rebeldía, de autonomía? ¿Hasta qué punto el aula puede ser el lugar del posicionamiento autónomo del estudiante a lo que es un conocimiento legítimo?

Esta heteronomía es, justamente, el opositivo a lo que la universidad exige, un sujeto que asuma de manera personal y autónoma el conocimiento. El discurso crítico del aula (no necesariamente sobre temas carcelarios, puede serlo sobre derechos humanos y sociales, sobre arte, literatura, conocimiento del pasado, o cualquier otro campo disciplinar) sale del aula y contamina el espacio carcelario trocando su evaluación: ya no es crítico, para el SP es rebelde, promovedor del caos, desestabilizador.

El modo: lenguajes y discursos

El *modo* se relaciona con la organización del intercambio simbólico que se establece, relativo a la disposición de los discursos, sea de materialidad lingüística o de cualquier otro medio que se haya adoptado para el intercambio (gestos, tambores, pancartas, etc.), o sea, el canal de comunicación adoptado (digital, oral, escrito, gestual, etc.), y los discursos, con sus géneros, retóricas, posturas, gestos y clave (seria, enérgica, vacilante, irónica, satírica, humorística, simulada, etc.). Se refiere al canal simbólico o retórico que da la función que se asigna al lenguaje en la estructura total de la situación (modo didáctico, imaginativo, comercial, imperativo, informativo, de argumentación, etc.). El modo define la forma de los discursos, con sus géneros canónicos.

Haremos referencia exclusivamente a los discursos que se intercambian oralmente en la prisión de manera general, aunque no desconocemos la incidencia de todos los otros modos de intercambio comunicativo⁷. Este discurso oral se codifica en lo que se ha dado en llamar la “jerga carcelaria”.

Muchos investigadores han insistido en la pérdida del poder de la palabra en el espacio carcelario (Vgr. Acin y Mercado 2006) y los propios internos reconocen que se los ha despojado de la capacidad de lenguaje (Daroqui 2000). Entiendo que hay cierto tipo de discurso que se esclerosa, se estereotipa, y con ello, las orientaciones de los significados y los géneros discursivos a disposición de los hablantes.

7. En las cárceles son comunes los intercambios de mensajes a partir de mímicas; signos del lenguaje de señas, de sonoridades como ruidos, golpes; mediante objetos de diferentes tipos (telas de diferentes colores colgadas, etc.).

En una investigación realizada por Correa et al. los docentes de contexto de encierro se refieren al “*uso restringido del lenguaje*” y al hecho de que “*los más temerosos al uso de la palabra, por lo general son los jóvenes, ya sea por obediencia a códigos o por dificultad para generar un discurso coherente*”. Estos mismos docentes ligan estas características al hecho de que “*se observan algunas dificultades para el desarrollo del pensamiento reflexivo y el entendimiento de categorías abstractas*” (Correa, Perano et al. 2012: 43).

Estas observaciones, que no son sino un ejemplar de un enunciado común, son de relevancia central en las preguntas que nos formulamos y exigen un análisis detenido, aunque ahora sólo podremos hacer algunas observaciones al respecto. Desglosemos un poco la cita.

a) uso restringido del lenguaje

Esta expresión nos obliga a ingresar, aunque sea de manera superficial, al problema del denominado “lenguaje carcelario”, dialecto social de poderosa complejidad que está interiorizado hasta tal punto en los internos que llevan muchos años de condena, que representa un verdadero obstáculo para la circulación de discursos en el aula del penal. Se trata de un “antilinguaje” (Halliday, 1986) con un fuerte carácter performativo, que construye una realidad paralela, la realidad de la prisión, orientando sus significados hacia ciertos segmentos de lo real y a la vez, obturando nombrar otras realidades. Se trata de un uso particular de la lengua española, una variedad de ésta, propia del espacio carcelario, que consiste básicamente en un vocabulario paralelo, que no sólo dobla el vocabulario del español estándar⁸ sino que también incluye un número representativo de términos que no encuentran traducción. Se trata de términos nuevos que dan cuenta de una nueva realidad,

8. Hay una porción de este vocabulario que consiste solamente en nuevos significantes para los mismos significados (Ej: *cachimba* por *balde* o *brillo* por *azúcar*). Los nuevos significantes pueden ser creados mediante diferentes procedimientos retóricos en los que no entraremos (metáfora, índice, metonimia, oxímoron, alegoría, mutación fonética, inversión semántica, etc). Otra porción del vocabulario crea signos, con nuevos significantes y significados para nombrar nuevas realidades, como los que refieren a la jerarquía de presos.

inexistente en el afuera, una realidad que es sólo la carcelaria, como por ejemplo, la terminología para hacer referencia a las taxonomías de presos o de delitos. Este lenguaje carcelario ha sido denominado también “antilinguaje”, en tanto construye, da origen, cristaliza una antisociedad, del todo diferente a la sociedad del afuera carcelario. Esto es, la terminología a la que nos referimos está dando cuenta –y creando– un complejo ordenamiento social, con sus relaciones. Hay un núcleo duro de este léxico que ya está cristalizado y que resulta inamovible, que da cuerpo e identidad a esta variación⁹. Otro segmento, igualmente importante del léxico es productivo, flexible y móvil y circula por espacios extracarcelarios de manera siempre renovada, debido a que “*se produce un continuo movimiento de resistencia y desactivación desde el momento en que los nuevos lenguajes conformados, tal como fueron en un principio la utilización de palabras específicas del mundo tumbero (cobani, llantas, tintas, ranchada, etc.) comienzan a ser reconocidas por los guardias*” (Manchado 2009: 17).

Rara vez afecta este antilinguaje a la sintaxis o a la morfología, parece que sólo lo hace con el léxico, pero tiene sí un timbre, un tono y una melodía claramente diferenciadas. Incluso, hay internos que aseguran que pueden reconocer a quien estuvo en la cárcel a partir de estos rasgos suprasegmentales.

En la actualidad, cuando la población carcelaria ha cambiado significativamente en relación a la de hace treinta años, producto del aumento y la movilidad de la población carcelaria, los traslados, el cambio en la composición social y étnica de los internos, etc.; incluso cuando ya resulta poco claro el reconocimiento de una “cultura

9. Otros términos que sólo circulan por el ámbito carcelario son: *tratacho* (droga legal que administran en la cárcel), *tapiñero* (interno que esconde los alfajores debajo de la cama para no convidar), *desayuno* o *despertador* (golpiza a primera hora de la mañana después de haber pasado la lista y haber estado dormido) (Bringas, 2015), y otros que refieren a la jerarquía de presos, por ejemplo.

carcelaria”, el lenguaje que la nombra sigue intacto, presente entre los internos, y su aprendizaje es condición para llegar a ser un “preso” propiamente dicho. Parte de este vocabulario es compartido con el “lenguaje tumbero”, pero también parte de él sigue aún resguardado en las cárceles y no sale de allí. Y ello no necesariamente porque sea un lenguaje “secreto” sino, básicamente, porque se trata de un lenguaje que refleja un mundo, unos conflictos, un modo de habitar un espacio que son específicos a él, que permite nominar experiencias, intercambiar mensajes que sólo circulan por este entorno. Es un lenguaje de resistencia, sin duda, y así ha sido conceptualizado (Manchado 2009). Sin embargo, también es un lenguaje vivencial en tanto *“produce un sentido específico y necesario para su entorno y no otro; que es un lenguaje que denuncia la presencia de un sujeto y su modelo social”* (Arancibia, 1996). Se trata de un lenguaje que nombra y construye un mundo del todo diferente al del afuera, *“es una construcción simbólica que ciertos sujetos realizan de una estructura social distinta”* (Halliday 1986), con sus propios sistemas normativos, de organización, estratificación, etc. Algunos sectores de la realidad aparecen sobrecodificados, otros simplificados y otros silenciados.

Así como el niño en el proceso de socialización primaria aprende el mundo, y sus cualidades junto al lenguaje, a partir de los diálogos habituales y cotidianos en el entorno familiar; de la misma manera, en el proceso de resocialización carcelaria es el lenguaje el que permite aprender las nuevas significaciones de esta nueva realidad social. Con esto queremos decir que el lenguaje carcelario no es simplemente una jerga, un vocabulario o una estrategia de resistencia. Es todo ello pero, fundamentalmente, es codificación de una realidad distinta, una realidad paralela (Podgornik, en Halliday 1986). Junto con el lenguaje el sujeto aprehende el mundo y se reconoce como parte de él y, en consecuencia, el uso de este lenguaje lo constituye en su nueva identidad social.

Con una reflexión de esta naturaleza nos estamos aproximando a lo que fueron las ideas centrales en el trabajo de Basil Bernstein (1988, 1993, 1998) acerca de la relación entre lenguaje y estructura social. En Bernstein el código lingüístico es una función de las condiciones materiales de existencia, de la forma que adopta la relación social. Estos códigos, en cuanto potenciales de significado, transmiten en esencia la cultura, limitando la experiencia. Para Bernstein estas maneras diferentes de vincularse se producen mediante códigos lingüísticos, que son directa consecuencia de la estructura social y de los tipos de relación social derivados de ella. Bernstein destaca el carácter de los códigos como reguladores de los significados en contexto, esto es, son básicamente de naturaleza semántica y pueden predecirse a partir de los elementos de la estructura social dado que son éstos los que los producen. Se trata de patrones de significado que se asocian consistentemente a contextos particulares, son tipos de opciones de significado que serán destacadas y recibirán preponderancia en diferentes tipos de situaciones. Cuanto más posicional es la relación social (esto es, basada y definida en términos de las posiciones que ocupan los participantes en el contexto, como sucede en la cárcel), más restringido será el código, carácter que se refiere al uso (o performance) pero no al conocimiento del lenguaje (o competencia). En los códigos restringidos (como los que circulan en el contexto carcelario) los significados, la forma de los discursos, son previsibles en cuanto pertenecen a un puñado de funciones y sentidos posibles, en los códigos elaborados, por el contrario, como los que dan lugar a los discursos educativos, prima la imprevisibilidad. Lo de restringido se refiere, entonces, al contexto social que no exige decir todo porque las relaciones allí son tan estrechas, iterativas, “codificadas”, que una simple palabra (o un gesto, o una mirada) puede habilitar una profunda interpretación.

En síntesis, el lenguaje que circula en la cárcel no puede ser considerado un lenguaje restringido en el sentido de “menos desarrollado”, él cuenta con una gramática –sintaxis y morfología– perfectamente desarrollada e idéntica a la del español estándar, con sus mismas posibilidades de construcción de proposiciones que expresen un pensamiento complejo. De la misma manera, el vocabulario no es restringido, por el contrario, es amplísimo (solamente un primer intento de diccionario carcelario, el de Devoto, recoge más de 800 términos específicos a este espacio). El problema consiste en las orientaciones de los significados que habilita este código que no son los significados que el aula universitaria en el penal requiere.

Parafraseando a Bernstein nos animamos a aseverar que el código puede considerarse restringido en el marco de macrorrelaciones de poder, es restringido en ciertas interacciones que exigen ciertas orientaciones semánticas, pero en sí, no tiene nada de restringido, es amplísimo, aunque no sirve para los fines de la universidad.

b) los más temerosos al uso de la palabra, por lo general son los jóvenes, ya sea por obediencia a códigos o por dificultad para generar un discurso coherente

Esta segunda expresión de los docentes, recogida por Correa et al., expresa también un enunciado común en docentes y da cuenta de una cierta incomodidad de los sujetos con su propia habla. Sin duda, las razones que alegan los docentes para explicar la renuencia al uso de la palabra de los internos en el aula universitaria en el penal pueden ser ciertas. Sin embargo, también hay que incorporar otra explicación, que ya no deposita sólo en los estudiantes la causa de este obstáculo, sino que permite entender el silencio en el conjunto de las estrategias del actor para un mejor posicionamiento en el campo educativo. Creemos, siguiendo a Bourdieu (1985), que nuestros estudiantes son absolutamente

conscientes de las reglas que rigen el mercado lingüístico –y el peso que éste tiene en el mercado educativo–, saben qué formas y sentidos de los discursos son evaluados positivamente, y con ello su autor obtiene algún beneficio y qué formas son devaluadas y devalúan a su actor. En otras palabras, los estudiantes, que conocen la lengua y los discursos legítimos, no arriesgan el poco o mucho capital que hayan podido acumular. El discurso errado, el sentido ilegítimo, puede hacerlo devenir a él mismo ilegítimo. El estudiante conoce las consecuencias en términos de pérdida de legitimidad de una palabra “tumbera”, un significado errado o fuera del marco previsto. La palabra verdadera se dice en la lengua legítima, esto es, la lengua estándar, la lengua de los grupos medios.

Los presos reconocen el lenguaje de los grupos medios, el lenguaje autorizado y autorizante, legítimo y legitimante de los universitarios y muchas veces, el silencio de los estudiantes no es sino una estrategia de evitación de poner productos devaluados (discursos) en un mercado cuyas reglas de formación de precios conocen (Bourdieu 1985).

c) se observan algunas dificultades para el desarrollo del pensamiento reflexivo y el entendimiento de categorías abstractas

El lenguaje restringido y el “temor a la palabra” se asocian, en boca de los docentes, a la dificultad para el pensamiento reflexivo y el entendimiento de categorías abstractas. Esta afirmación requeriría de un análisis complejo que involucre a diferentes campos de conocimiento. Desde una perspectiva social del lenguaje sólo puede reconocerse, con Bernstein, Luria y Halliday que hay, sin duda, una relación estrecha entre lenguaje y pensamiento, pero no directa. Los tres autores citados reconocen la necesidad de incorporar la mediación de la estructura social para comprenderla, con lo cual volvemos al punto que desarrollábamos anteriormente. Esto es, se trata de diferentes formas de internalización del lenguaje, relacionadas con la forma que adquieren las relaciones sociales

de base –familiares- y que producen diferentes discursos asociados a lo que el sujeto ha internalizado mediante los diálogos cotidianos. Estos aparentemente intrascendentes diálogos establecen las relaciones más elementales entre el lenguaje y el mundo, por un lado, y entre el lenguaje y la explicación, la descripción, la narración, la argumentación, etc., y ello se realiza, siempre, mediante géneros discursivos apropiados, derivados del género primario, el diálogo (Bajtin 1992).

La noción de género discursivo, como construcción discursiva que se asocia, constituyéndolas, a las diferentes esferas de actividad (pedagógica, imaginativa, comercial, religiosa, política, etc.) da cuenta de que quienes no tienen acceso a determinadas esferas de la praxis, tendrán más dificultades en la construcción e interpretación de los géneros adecuados a esa esfera. No obstante, esto no es un obstáculo insalvable pues los géneros se adquieren. También es válida esta observación, en relación a los tipos de secuencias discursivas propiamente académicos, como la *explicación* y la *argumentación*. Estos tipos son comunes y compartidos con la conversación cotidiana, género discursivo primario y al que todos tienen acceso y se supone que, si bien el conocimiento universitario exige modos de explicar y argumentar más complejos, se trata de conocimientos que pueden ser completados mediante estrategias pedagógicas adecuadas.

Lo mismo vale para las categorías abstractas. Es el lenguaje en uso el que va proporcionando las categorías para la comprensión y para la manipulación de la realidad social. Cada palabra es una clase, un conjunto que incluye existentes de diferente grado de diferenciación, que relacionamos a partir de algún principio. Hablar una lengua es manejar una categorización del mundo, una abstracción (la propia palabra *árbol* no es sino una categoría conformada por una abstracción de los rasgos comunes a los infinitos árboles). Ahora bien, la capacidad de construir y entender nuevas categorías, que no doblan las del lenguaje cotidiano

(como la de *sistema*, por ejemplo), se van desarrollando, conjuntamente se desarrolla el proceso de aprendizaje. En síntesis, creo que éste no es un obstáculo insalvable para el desarrollo del conocimiento académico, es una característica que encontramos con frecuencia en los estudiantes de los primeros años de universidad. Es la vida social, son las condiciones de existencia histórico-social del hombre, las que obturan o desarrollan la actividad categorial. Hay que generar, en todo caso, estas condiciones.

Finalmente, los discursos. En cuanto al *modo* de organización simbólica de los mensajes que circulan, el contexto carcelario construye textos (verbales y no verbales) que en muchos casos son atípicos, que pueden adoptar diferentes formas pero que tienen formatos establecidos, que son específicos de las categorías de los participantes. Cada una de estas categorías tiene acceso a determinados géneros discursivos, diferentes usos del lenguaje, del cuerpo y de los instrumentos con los que construye su mensaje, los que también son específicos. El modo del discurso, el tono, la altura, la clave del uso de la voz distingue también a unos y otros tipos de agentes. Los actos de habla posibles también establecen la diferencia entre ellos, pues si bien hay un conjunto compartido (pedir, hacer una broma, contar, narrar, etc.), otros son específicos a sólo un tipo de agente. Así, el personal del Servicio Penitenciario puede emitir actos de habla judicativos como ordenar, por ejemplo y los presos no; los presos pueden emitir actos de habla rogativos, y el personal penitenciario no, siempre considerando las interacciones presos/personal penitenciario. De la misma manera, la distribución de los turnos de habla está más o menos establecida o, en todo caso, depende de uno de los tipos de agentes, que es el que habilita al otro la palabra: se habla como, cuanto y cuando el personal del Servicio Penitenciario lo disponga. En algunas circunstancias, incluso, el preso tiene la obligación de hablar, de emitir ciertos actos de habla que vienen impuestos, como la declaración, testificación, etc.

En segundo término, han cambiado las pretensiones de validez (Habermas, 1987) de los enunciados que circulan en el aula, en relación a los que circulan en el espacio carcelario. La pretensión de validez basada en la autoridad es propia de los enunciados de uno y otro espacio pero la diferencia, de nuevo sutil pero relevante por sus efectos, radica en que la autoridad de los discursos carcelarios es una autoridad basada en la ley, el reglamento, la palabra del que detenta el poder (del delegado del poder de castigar) y por ello, considerada ilegítima por los intervinientes en el diálogo; mientras que la autoridad que valida los enunciados del aula es aceptada en cuanto pertenece a una autoridad legítima, la de la historia cultural (desde Paulo Freire hasta Saussure, desde Pitágoras a Kant). En otras palabras, tiene la legitimidad que tienen los discursos de la cultura académica, de elite, libresca. Lo mismo sucede en las pretensiones basadas en la historia y en la tradición. Pero lo más importante es que los enunciados que circulan en las aulas tienen pretensión de validez racional, intentan convencer mediante razones, argumentaciones, mientras que las de la cárcel están, indefectiblemente, basadas en la autoridad (la ley) o en razones jurídicas, que vuelven a ser ajenas a la posibilidad de contraargumentar y devienen así autoridad, lo que no genera sino discursos que se inscriben en lo que Bernstein llamó código restringido. En síntesis, en el aula universitaria, como sucede con los significados, las pretensiones de validez de los enunciados se extienden, se diversifican, se expanden, con sus efectos en la construcción de sujetos que deben reconstruir su propio recorrido interpretativo y argumentativo.

Hay un rasgo que caracteriza a los discursos que intercambian presos y miembros de SP: la simulación. En efecto, ya nos hemos referido a la permanente observación y evaluación que se realiza de cada interno como un medio para verificar el grado de cumplimiento de su objetivo resocializador (evaluación por parte del personal de guardia, de psicólogos, asistentes sociales, médicos, directivos, etc.).

Los resultados de estas observaciones-evaluaciones se incluyen en el informe criminológico, del cual depende la progresión en las fases de la pena del interno. La consecuencia de ello es que los discursos entre los internos y el personal del SP están siempre teñidos con el viso de la *simulación*, simulación real o imaginada, simulación real o posible, que matiza los sentidos de las expresiones de cualquier materialidad (actancial, gestual, lingüística, etc.) Como advirtiera Iñaki Rivera Beiras (1997), el sistema premio/castigo produce procesos de simulación.

El aula universitaria en la cárcel, ¿heterotopía o utopía?

Un aula universitaria en una prisión, un contexto dentro de otro contexto, un pretendido imperio dentro del imperio (al estilo de las misiones jesuíticas), una heterotopía (Foucault, 1967) dentro de una heterotopía, un lugar irreductible en relación al lugar que lo alberga. Si la prisión es un exponente paradigmático de la heterotopía –en el sentido de espacio que invierte las normas y las relaciones de la vida común–, el aula en esta espacialidad constituye, a su vez, una heterotopía en relación a la prisión. Incluso, en su sentido lato, el aula universitaria de las prisiones puede entenderse en los términos de la definición exacta de heterotopía de las ciencias médicas: *localización de un órgano o un tejido en un lugar que no le es propio*.

La caracterización de la heterotopía tiene su primera formulación en Foucault en 1966, en el prefacio de *Las palabras y las cosas* y se retoma ese mismo año en una conferencia radial que escribe en 1967 y publica en 1984 en francés. La versión española lleva el título, *Espacios otros* (1999). Este autor no retomó el concepto, pero consideramos que se trata de una noción que permite reconocer la inversión de las relaciones que la cárcel impone en todos los niveles de

análisis: el espacio, el tiempo, las relaciones del sujeto consigo mismo y con los otros, con sus afectos, sus sentimientos, con los objetos, los instrumentos, los sentidos, el lenguaje, identidades, etc. Esto es, se trata de un concepto único que da cuenta de una totalidad compleja. Despleguemos un poco estos conceptos.

Por un lado, ya lo advirtió Foucault, la prisión es el ejemplo mismo de la heterotopía, es un espacio cuyas relaciones, normas, percepciones, se desvían de los lugares comunes en los que se desarrolla la vida humana, ubicación en la que se invierten, se suspenden o se neutralizan todas las relaciones, y que, por ello mismo, señalan o manifiestan las relaciones que se establecen en otras ubicaciones, diferentes a las heterotópicas¹⁰. Se invierten todas las relaciones, las de los sujetos con los sujetos, las del sujeto con su cuerpo (Mendoza Rojas, 2013), la de los cuerpos con los objetos, las de los objetos de la vida cotidiana, y, fundamentalmente, la de los sujetos con el tiempo, el espacio y los discursos. La heterotopía es un espacio que invierte todos los otros espacios. Un otro espacio que podría ser estudiado por la heterotopología. Se trata de espacios de ordenamiento social alternativo que permiten organizar un fragmento del mundo social de manera diferente a lo que le rodea y por ello, *muchas utopías se han concretado bajo la forma de heterotopías* (Rodríguez Lestegás, 2006: 174). Como toda heterotopía, la cárcel impone una distribución temporal que rompe absolutamente con el tiempo tradicional (heterocronía), es en esta ruptura que la heterotopía despliega todo su efecto. La cárcel impone una distribución temporal al espacio, que pone en crisis las relaciones tiempo/espacio del afuera carcelario.

10. Nada pone más en evidencia a la naturaleza de la vida cotidiana, con sus relaciones y sus sentidos, que la privación de ésta.

Así como la relación de los sujetos con los objetos se invierten (cambian su sentido, su importancia, su función, su valor, etc), los espacios en la cárcel también se ordenan y clasifican según criterios que le son propios. En efecto, la arquitectura carcelaria consiste en un reticulado de espacios diferenciados, perfectamente clasificados, que delimita clases de relaciones, interacciones, prácticas y funciones asociadas: módulos, pabellones, espacios de recreación donde las relaciones son más o menos espontáneas, espacios para comer, espacios para circular, espacios para aprender. Lo interesante en este caso no son las clases que delimitan la operación clasificatoria sino el silencio que hay entre ellas, el blanco que las separa, pues estos blancos son manifestación de un poder para mantener las divisiones (Bernstein 1993: 28, 35 y ss., 1998: 36 y ss.) y dan cuenta del grado de separación de las categorías.

El sistema relacional propio de la heterotopía se extiende a las relaciones espacio/tiempo y los espacios son pasibles de ser habitados en ciertos tiempos. En un plano superior, incluso, la heterocronía de la cárcel redefine el tiempo: es el tiempo de la prisión, el tiempo computado en años, el tiempo del encierro, el tiempo que se “descuenta” (Daroqui 2000). Se asiste a otra relación de los sujetos con el tiempo, pasado, presente y futuro que tienen diferentes sentidos, orientaciones y relaciones entre sí y con los sujetos, lo que ha sido digno de indagación (Sanchez Sicilia 2015).

En cuanto a los discursos, como hemos indicado, por un lado, el lenguaje carcelario, orientado a ciertos significados, nuevos, propios de la realidad carcelaria; por otro lado, los discursos, orientados a la simulación y atados a las condiciones sociales en las que se usan. Como expresa Foucault:

“Las heterotopías inquietan, sin duda porque minan secretamente el lenguaje, porque impiden nombrar esto y aquello,

porque rompen los nombres comunes o los enmarañan, porque arruinan de antemano la 'sintaxis' y no sólo la que construye las frases –aquella menos evidente que hace mantenerlas juntas (una al otro lado o frente de otras) a las palabras y las cosas. Por ello, las utopías permiten las fábulas y los discursos...; las heterotopías... secan el propósito, detienen las palabras en sí mismas, desafían, desde su raíz, toda posibilidad de gramática; desatan los mitos y envuelven en esterilidad el lirismo de las frases” (1985: 3).

De allí que en la heterotopía se desvían las funciones del discurso y las percepciones con respecto a los lugares en los que transcurre la vida cotidiana. De allí la simulación y la percepción de pérdida del poder de la palabra. En síntesis, discursos de la ficción y del lirismo, del mito y la cotidianeidad, por un lado, por el otro, discursos de la *simulación*, en los que las cosas no se nombran directamente, se requiere una jerga para nombrarlos, dar un rodeo, o el silencio.

La cárcel es una *heterotopía de desviación* en el sentido de que allí residen individuos cuyo comportamiento es considerado desviado en relación con el medio o con la norma social. Como toda heterotopía, la cárcel ha tenido diferentes funciones a lo largo de la historia pero en una determinada sincronía cumple con una función concreta y determinada y hoy ella es la readaptación o resocialización en términos del Servicio Penitenciario y de la ley penal¹¹.

11. No interesa en esta argumentación si efectivamente estas funciones y objetivos se cumplen o no. De hecho, es abundante la bibliografía que insiste en que los objetivos de la institución carcelaria resultan contradictorios con sus propias normas (por dar sólo un ejemplo, no se puede desarrollar la autonomía de un sujeto en un espacio heterónimo o la resocialización no puede promoverse en el aislamiento). Además, la sobrepoblación, la violencia, la denigración de los internos, el maltrato, las condiciones indignas de detención, etc. están en las antípodas de cualquier “tratamiento” socializante. En este contexto quedan suspendidos todos los derechos, y entre ellos, el derecho al trabajo y la educación. Para el caso de Córdoba, el 75% de la población alojada en distintas cárceles provinciales no tiene acceso al trabajo y para quienes cuentan con este “beneficio”, la remuneración es mínima y por lo general se desempeñan en actividades no calificadas, que difícilmente promuevan una resocialización (Luque Lillian y Jorge Perano 2014).

La educación en la cárcel, como el trabajo o la religión, tradicionalmente era coherente con esta función y en este sentido el aula en la prisión estaba en relación de continuidad con la cárcel, sin tensionar sus propios principios. Es más, en sus orígenes, tanto la cárcel como la escuela –y los discursos sobre la cárcel y sobre la escuela- han nacido dentro de una compleja y difusa red de dispositivos orientados al disciplinamiento, red productora de hábitos, prácticas productivas, etc., que asegura la obediencia a sus reglas y a sus mecanismos de inclusión/exclusión; que define los límites del pensamiento y de la práctica, que dispone comportamientos normales y desviados. La escuela no era sino un eslabón más del dispositivo carcelario.

La idea misma de heterotopía habilita la comprensión del aula de la prisión, en sus orígenes, como un componente más de la heterotopía carcelaria ya que ésta implica la idea de espacios contradictorios: “*La heterotopía tiene el poder de yuxtaponer en un sólo lugar real varios espacios, varios emplazamientos incompatibles entre sí*” (Foucault 1999:22). Sin embargo, estos espacios que se excluían –el aula en la prisión, el taller, la iglesia- eran todos necesarios para el cumplimiento de las relaciones propias de la heterotopía. En síntesis, si el aula no era

Las funciones no explícitas han sido destacadas por numerosos pensadores. Daroqui (2003) entiende que ella es la de garantizar la gobernabilidad de la *nueva cuestión social*. Otros autores han destacado la función simbólica del castigo canalizado en la cárcel, que es la que explica su permanencia, más allá de las críticas que a lo largo de su historia ha recibido. Según Gutiérrez todo el sistema penal se funda en la degradación, o sea, la reafirmación simbólica de la posición de cada uno en una interacción esencialmente asimétrica. Se trata de algo así como la restitución de un equilibrio perdido por efecto del conflicto: el agredido resulta degradado y necesita degradar al agresor para recuperar su posición inicial. A nivel macro actúa la misma lógica simbólica en cuanto víctimas y victimarios simbolizan grupos en conflicto con sus propias estrategias de degradación y de reivindicación. La constitución de estos grupos y sus identificaciones con víctimas y victimarios es histórica y por ello variable, pero la lógica siempre es la misma: el castigo viene a funcionar como una reivindicación colectiva de quien se sintió degradado –y por ello, vulnerable- por el grupo antagonista. (Gutiérrez 2006, 2014). Este mismo autor expresa que la cárcel también tiene otras funciones. Una de ellas se relaciona con una modalidad de afrontamiento del conflicto mediante la separación del victimario del espacio social, con lo que se neutraliza su potencial peligrosidad, segregación que garantiza que lo que allí ocurre no salga a la luz.

heterotópica en relación a la cárcel es porque se yuxtaponía al sistema relacional construido por la cárcel. Por ello la iglesia y el taller son aún espacios que son coherentes, aunque contradictorios, con la prisión.

Sin embargo, cuando la educación carcelaria se aparta de la función resocializadora¹², entra en tensión con este espacio institucional y el aula en la cárcel pretende producir una lógica relacional diferente, orientada por otra concepción de la educación, de los intervinientes, de los derechos, etc., al margen de la conversión de los sujetos a los que se enseña, que ya no son presos sino estudiantes. En este marco, la construcción imaginaria del aula en la prisión puede considerarse una utopía, un lugar imaginado, inexistente, deseado, que invierte las relaciones que se establecen en la heterotopía de la cárcel, un lugar perfecto que niega la sociedad del afuera del aula (o sea, del adentro carcelario), un lugar de horizontalidad, de democracia, de libertad, de reconocimiento y por ello, de sutura de la subjetividad diezmada por la heterotopía heteronómica. Nos preguntamos hasta qué punto, esta construcción del aula en la cárcel no es sino un espacio perfecto pero irreal, como la República de Platón o La Ciudad del Sol de Campanella, un espacio inexistente, que puede entenderse como otra manifestación de la visión romántica que envuelve las valoraciones sobre las experiencias universitarias en la cárcel (Daroqui 2000).

El aula y la prisión que la alberga no son espacios aislados. Entre ellos se establecen relaciones de contigüidad y de yuxtaposición que filtran las representaciones mentales del contexto de un espacio al otro,

12. Esto es, asume que su función es el desarrollo individual y colectivo. *Como derecho fundamental de todos los miembros de una sociedad, la educación tiende a posibilitar la calidad de la vida humana en términos de salud, seguridad, creación cultural y proyectos de futuro; la educación abre al conocimiento y al pensamiento y es una meta política tendiente a subsanar las desigualdades de acceso a la posición social, así como a promover una mayor equidad de oportunidades para el desarrollo humano y social*” (Correa, Perano, León Barreto 2012: 36). Sobre las redefiniciones de la educación como derecho social y sus efectos véase Gutiérrez 2012).

y no reconocerlo es incurrir en una actitud romántica que obtura la comprensión de una realidad compleja que, en tanto no cuenta con un diagnóstico apropiado, puede llevar a estrategias erradas. Hay que develar las reglas del juego.

Como ha sido advertido, “*si el objetivo es fundar un espacio de libertad al interior de la cárcel, es de suponer que ello será fuertemente resistido por una institución y una política penal que a través de dos siglos ha fundado su existencia en la ‘privación de la libertad’, en la producción sistemática de sufrimiento en la que pendular y simultáneamente, el preso y la presa transitan el castigo y la recompensa humillante que lejos de ‘resocializarlos o reformarlos’, los arrojan hacia la degradación y la impotencia*” (Daroqui 2000: 24). La institución, por lo tanto, resistirá la construcción de este espacio y ello es algo ampliamente conocido por parte de aquellos que trabajamos en educación carcelaria¹³. Daroqui, en el artículo citado plantea con detalle algunas estrategias del proceso de cooptación de la universidad en la cárcel por parte de la política penitenciaria para hacer de la universidad en la cárcel un espacio conherente con sus principios, por lo que no volveremos a ellos.

¿Cómo se relaciona esta aula con el espacio que la acoge? El aula en la prisión, ¿una heterotopía en una heterotopía, o una utopía en una heterotopía? Sin duda, es una utopía, pero como todas ellas, sirve para seguir imaginando, para seguir construyendo. Esta idealidad del aula en la cárcel requiere aún de un esfuerzo, un trabajo, que supone evaluar, corregir, profundizar, desarrollar, revisar, desandar y continuar.

El contexto carcelario, por su naturalización (algunos estudiantes llevan años en él), por su fuerte carácter performativo (agentes, acciones, discursos, instrumentos le dan la legitimidad para

13. Otras resistencias, quizá más sutiles, se relacionan con los mismos docentes y estudiantes, pero ello no es un problema en el que entraremos en esta exposición.

“hacer cosas” e investir las con carácter de “realidad legítima”, del todo diferente a la realidad del afuera) no puede ser neutralizado por sí mismo ni por voluntad, ni mediante actitudes de otros individuales (docentes, por ejemplo). Desarrollar carreras universitarias en la cárcel no es impartir materias y tomar exámenes, es una práctica política en la que deben estar todos involucrados, docentes, estudiantes e institución universitaria en su conjunto.

Hemos intentado mostrar que, hasta cierto punto, el aula en la prisión invierte las relaciones, las funciones, los imaginarios, los símbolos, las construcciones de los agentes, las interacciones, las acciones significativas, los lenguajes y los discursos. Ello da cuenta de la existencia de un contexto del todo diferente al carcelario, que podríamos mencionar como una heterotopía en una heterotopía. Sin embargo, en otros aspectos, más allá de los mencionados, el aula universitaria en el penal es todavía un espacio más de la heterotopía carcelaria en un punto digno de tener en cuenta por su relevancia.

Hay, en la caracterización foucaultiana de los espacios heterotópicos un rasgo que resulta crucial y que, creemos, comparte la cárcel con el aula universitaria, lo que nos advierte sobre la continuidad entre ambas: su acceso parece libre pero, “*esconden curiosas exclusiones, todo el mundo puede entrar a estos emplazamientos heterotópicos pero, a decir verdad, no es más que una ilusión: uno cree penetrar y queda, por el mismo hecho de entrar, excluido*” (Foucault 1999:24). ¿Cuántos estudiantes que entran al aula nos advierten que ello no es más que una quimera? ¿Cuántos quedan *excluidos por el mismo hecho de entrar*? ¿Cuántos entran, permanecen durante años, pero no entran nunca? Es un dato comprobado en todos los espacios universitarios carcelarios. Para el caso de Córdoba, el porcentaje de deserción es alto (alrededor de un 39%) debido al fracaso en exámenes, condiciones de traslados y preparación del acceso a la libertad (incorporarse a la vida laboral, vivienda y familia). A esto se suma el hecho de que un porcentaje alto de ellos ha completado sus estudios secundarios en el penal tras un

largo período después de haberlos dejado y retomado ya en condición de adultos (Mercado y Juri 2012), entre otros factores no estudiados. El aula, entonces, como un espacio de libertad, pero también de exclusión. Para superarlo, a lo mejor, debemos doblar nuestras estrategias pedagógicas, pero también institucionales y políticas.

Hay un aspecto a considerar que argumenta en contra de la consumación de la utopía y que afecta a los discursos que circulan en el aula y las relaciones en los que éstos entran a nivel de contenido y de forma: los discursos que circulan en los contextos de las aulas no son, no pueden serlo, “descontextualizados”. Esto es, si es posible construir un aula como heterotopía de la heterotopía del espacio carcelario (aunque ello aún sea una utopía), no es posible construir un aula que esté al margen de las relaciones de poder y de control que circulan fuera del aula, en el nivel macro de la estructura social. Para desplegar esta idea nos valemos de las categorías de *clasificación* y *enmarcamiento* de Bernstein (1993, 1998), quien advierte que por ellas podemos entender en qué sentido y cómo las relaciones de poder y control generadas fuera del espacio escolar –en la estructura social– se reproducen en el espacio áulico. El aula de la cárcel es también, como lo es la cárcel, un dispositivo de poder y de control, pero no físico sino simbólico.

La *clasificación* se relaciona con el poder, en tanto establecer una clasificación, imponerla, es un acto de poder, sea para mantener los espacios clasificados (esta es un aula y se entra en determinado momento y en ella se hacen ciertas cosas y no otras, este es un patio...), para tener a los sujetos clasificados (este es un preso, este es un estudiante, este es un revoltoso, un violento, etc.), las disciplinas (esto es historia, esto es literatura), el sentido o la legitimidad de los conocimientos (esto es ciencia, esto es religión, esto es magia; este es un conocimiento legítimo –el saber sobre el arte renacentista– este es un conocimiento ilegítimo –el saber sobre los lazos para la cincha de los

caballos), etc. La academia universitaria, mediante sus clasificaciones ejerce el poder de definir qué se enseña y con ello impone, no un curriculum, una ideología de lo digno de constituir un conocimiento legítimo y de lo indigno; de lo notable y lo que no merece “ser anotado”.

El enmarcamiento, por su parte, se relaciona con el control, el control que tiene el docente sobre los discursos, sobre la forma de los discursos legítimos. Y con ello, controla la conducta, el hacer. Si la clasificación crea estructuras de percepción, el enmarcamiento define conductas, conductas legítimas, formas legítimas que adoptarán los discursos cuyos contenidos han sido clasificados. La imposición no es sólo, entonces, de una cultura de élite, académica, es también de una forma de organización simbólica de esa cultura por medio de la cual se ha dado forma a un discurso para decirla. De este modo, y sin quererlo, reproducimos el rasero que la cárcel realiza sobre las primeras socializaciones. Esta es otra de las contradicciones con las que nos encontramos quienes participamos de las aulas en los penales, pero es la lógica de toda educación.

Sin embargo, y más allá del reconocimiento de estas dificultades de neutralizar los contextos, las universidades en los últimos años han avanzado mucho en este sentido para que el aula de la prisión dé vuelta la trama de la heterotopía carcelaria y, así, vuelva los contextos (con sus agentes, sus objetivos, sus interacciones y discursos) a la vida universitaria tal como se desarrolla en el afuera. En general, las universidades que trabajan en cárceles han logrado autonomizar – siempre de manera precaria y nunca de manera completa- su labor del Servicio Penitenciario y los criterios que rigen las relaciones están al margen de la ideología penitenciaria de la lógica del castigo y la producción de sufrimiento. (Daroqui 2000).

Sin embargo, algo pasa en las aulas universitarias de la prisión y no es poco lo que sucede. Escuchar la voz de quienes las visitan da cuenta de que la utopía es posible. Así, al menos para el caso de los estudiantes universitarios de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, un artículo realizado en 2006 (Acin y Mercado: “La educación en el contexto carcelario: una respuesta a las múltiples pobreza, violencias y procesos de deshumanización”) ha permitido desplegar los sentidos que tiene para los sujetos el estudio, la educación, la presencia de un aula universitaria en la cárcel. Se reconoce su aporte al desarrollo personal, se ha destacado incluso el aporte a la construcción de sujetos críticos que pueden develar, desocultar aquello que está más allá de las apariencias. Aparece también la función de la educación como un medio para hacer frente a la alienación que produce la situación de encierro, e incluso, se usa el término “salvación”. También los estudiantes conceptualizaron los cambios en las relaciones interpersonales efecto de la educación y de su espacio, el aula: en las relaciones con los otros, en la posibilidad de prever las consecuencias de las propias acciones, en el control personal. También se han destacado cambios en los esquemas de pensamiento y de acción, en alusión a nuevas formas de analizar a los otros y a las relaciones en las que se involucran. El lenguaje también se ha visto modificado en la incorporación de nuevas formas de expresión. Dos expresiones lingüísticas relevadas en esta investigación son de fundamental importancia para entender lo que estamos diciendo: esto es, que la utopía tiene su soporte en nuestras aulas. Por un lado, los estudiantes dicen “salir a estudiar”, expresión que da cuenta de que el hecho de ir a estudiar es una alternativa al encierro. En segundo término, han destacado el trato que reciben por parte de los docentes (Acin y Mercado, 2006). Esto es, la libertad como horizonte y la suturación de las subjetividades, dos aspectos a los que nos referíamos.

Una investigación de Correa (2012) recoge las palabras de los propios estudiantes que van en el mismo sentido:

“El estudio es mi acto privado de libertad, gracias a lo cual no estoy preso”

“Alimenté mi resistencia, siento que en cada taller y tutoría me estoy edificando”

“Recuperé mi identidad, he vuelto a sentirme útil “

“El ingreso a la universidad no es que te dignifica, sino que te hace vivir la dignidad de una manera diferente,... es como que te hace recordar que vos no dejaste de ser persona, que sólo te equivocaste...y que te vuelve a retribuir esos derechos sociales que el sistema no te los permite... ejercer”.

Si bien no está consumada, esta utopía tiene visos de concreción. Pero aún falta mucho, lo han destacado varios tratadistas, la universidad en la cárcel debería ser un espacio que duplique el aula universitaria del afuera: sin guardias, con docentes formados, con los mismos tipos de enseñanza, con internet, bibliografía, archivos, biblioteca, espacios para el encuentro de los estudiantes, para la discusión y estudio (Rivera Beiras 2011). Este contexto requiere, para su construcción, la reflexión suireflexiva de la propia tarea que se asocia a aquella que toma como objeto la cárcel y sus condiciones, a fin de mostrar, develar, visibilizar la magnitud de las prácticas de violencia degradante. La sociedad no puede desconocer ni admitir la producción de violencia, dolor y degradación que representa la maquinaria carcelaria y la universidad tiene que mostrarla porque es una institución del Estado comprometida con sus fines de respeto a los derechos fundamentales pero también porque, de lo contrario, no puede completar su tarea:

“La educación tiene una importante función en el adentro y en el afuera carcelario: la producción de sujetos libres, autónomos, racionales. Ello, sin embargo, es difícil de lograr sólo con la educación, hay derechos

económicos y sociales que deben estar previamente cubiertos para su consecución. No hay proyecto vital personal que pueda imaginarse al margen del trabajo y la salud. La educación es sólo una de las vías por las que se canaliza esta construcción subjetiva” (Gutiérrez 2012b).

Por ello, creemos que el aula universitaria de la prisión no puede escamotear la reflexión sobre sus propias condiciones de existencia y de posibilidad.

Bibliografía

ACIN, Alicia y MERCADO, Patricia (2006). “La educación en el contexto carcelario: una respuesta a las múltiples pobreza, violencias y procesos de deshumanización”. XVII Encuentro del Estado de la Investigación Educativa. Centro de Investigación Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba. En soporte informático (CD).

ARANCIBIA CARRIZO, Juan Pablo (1996). “Lenguaje y Sujeto Carcelario”. UARCIS. Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Chile. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Chile/di-uarcis/>

BAJTIN, Mijaíl (1990). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI Editores.

BENVENISTE, Emile (1979). “De la subjetividad en el lenguaje”. En: *Problemas de lingüística general*. Tomo I. México. FCE. Pp: 179-188.

BERNSTEIN, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. España. Morata.

----- (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. España. Morata.

BOURDIEU, Pierre (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. España. Akal.

CASTORIADIS, Cornelius (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. España. Tusquets.

CESANO, José Daniel y CARRANZA, Isolda E. (2013). “La comunicación de contacto institución-interno: un aspecto del acceso a la justicia de las personas privadas de la libertad”. Ms.

CORREA, Ana; PERANO Jorge y LEÓN BARRETO, Inés (2012). “El Derecho a la educación en cárcel: Monitoreo de Educación Nivel Primario en Servicio Penitenciario Córdoba – Capital. Año 2012”. Córdoba. UNC. Revista Interferencia. Vol 1. N° 3. Pp: 36- 60.

DAROQUI, Alcira (2000). “La cárcel en la Universidad. El discurso penitenciario en la normativa interinstitucional”. En ‘Voces de mujeres encarceladas’. Compiladoras: Marcela M.A. Nari y Andrea M. Fabre. Buenos Aires. Edit. Catálogos. Disponible en: http://www.ffyh.unc.edu.ar/archivos/la_carcel_en_la_universidad.htm

----- (2003). “Las seguridades perdidas”. Revista Argumentos 1 (2).

DAROQUI, Alcira; López, Ana y Cipriano García, Roberto (2012). *Sujetos de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Buenos Aires. Homo Sapiens.

DURANTI, Alessandro y GOODWIN, Charles. (1992). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.

SÁNCHEZ SICILIA, Alejandro (2015). “La perspectiva temporal de los reclusos: un análisis del efecto de la institucionalización”. Disponible en: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/12/doctrina42566.pdf>

EGGINS, Zuzanne (1994). *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. London. Pinter.

FOUCAULT, Michael (1999). "Espacios otros". Revista Versión. Estudios de comunicación y política. Nº 9. Pp: 15-26. Disponible en: http://version.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=1932&archivo=7-132-1932qmd.pdf&titulo=Espacios%20otros.

FOUCAULT, Michel (2004). *El orden del discurso*. Buenos Aires. Ed. Tusquets.

GOFFMAN, Erving (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires. Amorrortu.

GUTIÉRREZ, Mariano H. (2014). Emociones y representaciones en la legitimación social del castigo. EN: Voces en el Fenix. Nº 34. Mayo. Disponible en: <http://www.youblisher.com/p/908097-Voces-en-el-Fenix-No-34-La-vida-de-los-otros/>

----- (comp.) (2012a). *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Buenos Aires. Editores del Puerto.

----- (2010). *Derechos y sistema penal. La dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Colección Pensar y Hacer la Educación en Contextos de Encierro.

----- (2006). *La necesidad social de castigar. Reclamos de castigo y crisis de la justicia*. Buenos Aires. Ed. Fabián di Plácido.

HABERMAS, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. España. Taurus.

HALLIDAY, Michael y HASSAN, Ruqaiya (1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford. Deakin University Press/OUP.

HALLIDAY, Michael (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México. Fondo de Cultura Económica.

JURI, María Isabel y MERCADO, Patricia (2012). "Escuelas y aprendizajes en contextos carcelarios". Edición Especial *Revista Contextos de Educación*. Monográfico sobre Psicopedagogía. Dpto. de Ciencias de la Educación Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Volumen 12 - Septiembre 2012. Disponible en: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>

KAMINSKY, Gregorio (2010). *Dispositivos Institucionales 1*. Buenos Aires. Editorial Lugar.

LUQUE, Lyllan y PERANO, Jorge (2014). "Las cárceles en Córdoba". En: Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba. *Mirar tras los muros. Situación de los derechos humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba*. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Río IV.

MANCHADO, Mauricio (2009). "Resistencias carcelarias. Una perspectiva desde sus movimientos tácticos". XIII Jornadas Nacionales de Investigadores en comunicación. San Luis.

MANCHADO, Mauricio (2013). "La crítica como posicionamiento epistemológico: una mirada –y un interrogante– sobre las perspectivas de la teoría crítica en el abordaje de la problemática carcelaria. Rosario. Jornadas Internacionales "Actualidad de la teoría crítica". Disponible en <http://www.herramienta.com.ar/coloquios-y-seminarios/la-critica-como-posicionamiento-epistemologico-una-mirada-y-un->

interrogante

MARTIN, James. R. (1992). *English Text: system and structure*. Amsterdam. Benjamins.

MATTHIESSEN, Christian. (1995). *Lexicogrammatical cartography: English systems*. Tokyo. International Language Sciences Publishers.

MENDOZA ROJAS, Nohemí Orintha (2013). "El cuerpo del sujeto en reclusión penitenciaria: un espacio discursivo y de configuración del pensamiento social. Disponible en:

<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/11/doctrina42441.pdf>

MÍGUEZ, Daniel y GONZÁLEZ, Angeles. (2002). "El Estado como palimpsesto. Control social, anomia y particularismo en el Sistema Penal de Menores de la Provincia de Buenos Aires. Una aproximación etnográfica". En: ISLA Alejandro y

MIGUEZ, Daniel (coord) *Heridas Urbanas*. Buenos Aires. Ed. de las Ciencias.

MIGUEZ, Daniel (2008). *Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Buenos Aires. Biblos.

MOSCONI, Giuseppe (1994): *Paradojas y antinomias del concepto de tratamiento, en Tratamiento Penitenciario y Derechos Fundamentales*. Ed. JB Bosch.

PAVARINI, Massimo. (1983). *Control y dominación*. México. Ed. Siglo XXI.

RIVERA BEIRAS, Iñiqui (2011). "La universidad tiene que jugar un papel importantísimo en la cárcel". Entrevista. Revista Digital

Alfilo Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/la-universidad-tiene-que-jugar-un-papel-importantisimo-en-la-carcel/>

RIVERA BEIRAS, Iñaki y DOBON, Juan (Coordinadores) (1997). "Secuestros institucionales y derechos humanos: la cárcel y el manicomio como laberintos de obediencias fingidas". Edit. M.J. Bosch, Barcelona.

RODRIGUEZ LESTAGÁS, Francisco (2006). "La estrategia socioespacial de las heterotopías: ¿el poder organiza espacios de exclusión o de fijación?". Revista Xeográfica, N° 6. 2006: 171-179.

SÁNCHEZ SICILIA, Alejandro (2015). La perspectiva temporal de los reclusos: un análisis del efecto de la institucionalización. Disponible en: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/12/doctrina42566.pdf>

VAN DIJK, Teun (1999). *Context models in discourse processing*. En Van Oostendorp, H. y Goldman, S. R. (eds.). *The construction of mental representations during reading*. Pp. 123-148. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

----- (2001). "Algunos principios de una teoría del contexto". En: ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso. 1(1), 2001, pp. 69-81.

Aportes interdisciplinarios y pedagógicos a la educación de personas privadas de libertad desde la experiencia en el Programa Universitario en la Cárcel
(Facultad de Filosofía y Humanidades -UNC)

Alicia Acin¹

Introducción

La educación superior en contextos de encierro es relativamente nueva en nuestro país, excepto experiencias aisladas anteriores a la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/2006, a partir de la cual se evidencia un creciente interés y generación de propuestas tendientes a garantizar el derecho a la educación que ésta establece.

Ella se ha abierto camino en medio de la disputa de sentidos en que se encuentra inmersa la educación en contextos de encierro, relacionada con concepciones diferentes acerca de la finalidad de la educación en las cárceles: la educación como derecho humano o como parte del tratamiento penitenciario (Gutiérrez, 2012; Acin y Correa, 2011; Frejtman & Herrera, 2010; Scarfó, 2008b).

El derecho a la educación está consagrado en la legislación internacional y nacional sobre derechos humanos. En Argentina está contemplado en la Constitución Nacional, en pactos internacionales y en instrumentos internacionales de derechos humanos de rango constitucional que enfatizan que la educación es un derecho fundamental. No obstante ello, en el contexto carcelario ha prevalecido

1. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: acinalicia@gmail.com

la normativa referida a la finalidad de la pena de privación de la libertad. En la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, aunque se reconoce el derecho a la educación, ésta es concebida como parte del tratamiento, en virtud de lo cual se desdibuja u obstaculiza el ejercicio de ese derecho. Gutiérrez (2012) refiere a esta situación en términos de limitación, cuestionamiento o entorpecimiento del derecho universal a la educación, ya que se antepone la readaptación de un grupo reducido particular como los condenados a la educación para todos, y sostiene que tratamiento penitenciario y derecho universal a la educación son incompatibles.

En consecuencia, si bien la educación de las personas privadas de libertad ha estado presente en las políticas estatales desde el nacimiento de la prisión, ha sido tributaria de la función pedagógica del modelo correccional (Daroqui, 2000), enmarcada en el tratamiento penitenciario. Primó la intervención del Estado en su faceta de control social y disciplinamiento, depositada en las agencias gubernamentales ligadas a la ejecución de la pena privativa de la libertad. La faceta de Estado de Bienestar, garante del acceso a bienes sociales y culturales, quedó relegada a un segundo plano. Esta faceta se hizo presente recientemente bajo otra concepción: la educación como bien público y social y derecho del que gozan todas las personas (Acín, 2014). Subyacen a este cambio y es probable que hayan influido en él otros instrumentos internacionales que no tienen rango constitucional en los que el derecho a la educación es explícito y no está subordinado a ninguna otra cuestión, tales como los Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas (OEA, 2008) y las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores (Gutiérrez, 2012)².

2. En las primeras se dispone el carácter gratuito de la educación primaria para los niños, adolescentes y adultos que no la hubieran completado y la promoción, según la máxima disponibilidad de los recursos, de la educación secundaria, técnica, profesional y superior; asimismo, que la educación provista en los contextos de privación de libertad funcione coordinada e integradamente al sistema de educación pública. En las segundas,

Este artículo toma en cuenta el cambio en la normativa y se centra en dos cuestiones. Por un lado, reflexiona sobre las dificultades encontradas, los desafíos que implican y los avances producidos para hacer prevalecer el derecho a la educación en el Programa Universitario en la Cárcel (PUC) de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Por el otro, recupera los aportes teóricos procedentes de distintos campos disciplinarios recogidos en instancias de formación realizadas en el desarrollo del Programa. En ese marco, propone algunos conceptos del campo pedagógico que se consideran fructíferos para pensar la educación de las personas privadas de libertad.

A fin de contextualizar el accionar del PUC, parto del sentido de la intervención universitaria en contextos de encierro. A continuación reseño los desafíos a los que el Programa se enfrentó a lo largo del tiempo y recupero las construcciones alcanzadas en ese proceso. Finalizo con la presentación y revisión de conceptos clave referidos a la educación en general y su potencialidad para el trabajo en estos contextos.

La intervención de la universidad a favor del derecho a la educación de las personas privadas de libertad

La decisión de que la universidad incluya en su ámbito de actuación el desarrollo de propuestas educativas dirigidas a una población en situación de alta vulnerabilidad, como las personas privadas de libertad, encuentra anclaje en el compromiso ético y político que ésta asume con los problemas sociales de la época, con la transformación social a favor de los sectores más desfavorecidos

si bien la educación sigue asociada al tratamiento, éste se supedita a la educación y no a la inversa. El tratamiento no es para resocializar ni para readaptar, sino en función del cuidado, protección, integración, educación y formación profesional.

de la sociedad (Acin, 2008), con imperativos de justicia educativa y con el derecho que les asiste en tanto ciudadanos³. En el contexto particular de la prisión esta labor se orienta a ofrecer conocimientos y herramientas intelectuales que les permitan a las personas privadas de libertad mejorar las condiciones de detención, reducir la vulnerabilidad en que se encuentran, promover otros modos de habitar el encierro y restablecer o crear lazos sociales y filiación simbólica con la sociedad (Frigerio, 2003; Meirieu, 2007) a través de la educación. Distintas experiencias en el plano internacional y nacional se inspiran en propósitos similares⁴.

En la Universidad Nacional de Córdoba su expresión más clara es el Programa Universitario en la Cárcel (PUC-FFyH), además de iniciativas de cátedras o grupos interdisciplinarios de diferentes

3. El siguiente fragmento del discurso de asunción del rector de la UNC en 2013 es claro respecto de este propósito: “El acceso al derecho a la universidad debe ser ante todo un derecho concreto, un derecho para los hijos de todas las familias que habitan este país, un derecho para todos los jóvenes, incluso para aquellos jóvenes que por sus sufridas historias de vida y por sus necesidades socioeconómicas nunca imaginaron poder terminar el secundario y acceder a la educación superior (...) El principal desafío es hoy aportar, desde la especificidad de nuestros saberes y con un generoso sentido político, a la transformación real, profunda y liberadora de nuestra sociedad”.

4. En Latinoamérica el Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social (PESKER) en el Distrito Federal de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el Centro de Readaptación Social “El Hongo” de la Universidad de Baja California; el Programa “Letras de vida: en sus propias palabras”, de la Universidad Estatal del Sudoeste de Bahía, Vitoria da Conquista. En Europa los Programas de Intervención en el Centro Preventivo Jóvenes de Carabanchel y en la Central de Observación Penitenciaria desarrollados por el Equipo de Trabajo sobre Marginación Social del Departamento de Psicología Diferencial y Psicología del Trabajo de la Universidad Complutense de Madrid y el Programa Family Learning in Prisons del Lancaster Literacy Research Center del Institute for Advanced Studies de Lancaster University, United Kingdom, entre otros. En Argentina fue pionero el Programa UBA XXII en los albores de la reconquistada democracia en la década de 1980. A él le sucedieron iniciativas de diferentes universidades, especialmente en los últimos años, nucleadas en la REXUNI, una de cuyas manifestaciones es la organización de las jornadas de las que se nutre esta publicación. Sin constituir programas de intervención la línea de investigación relativa a políticas públicas en educación en prisiones de la Universidad de Río Grande do Sul, el Seminario Prisión y Política Educativa de la Universidad Federal de Uberlandia y la línea de investigación sobre cultura institucional carcelaria de la Universidad Federal de San Pablo en Brasil aportan a la comprensión de la problemática.

unidades académicas (Psicología, Derecho y Ciencias Sociales, Lenguas). En 2012 la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales creó el Programa Universitario de Enseñanza del Derecho en la Cárcel (PUEDE), orientado a la justicia educativa e igualdad distributiva del conocimiento, cuyo antecedente es la recepción de exámenes en condición de alumnos libres de los internos matriculados en Abogacía desde 2001. Asimismo, el Programa Universidad, Sociedad y Cárcel –dependiente de la Secretaría de Extensión de la UNC– se abocó a la formación en derechos humanos al personal de seguridad, profesionales y docentes que llevan a cabo su labor en los establecimientos penitenciarios, mediante un convenio entre la UNC y el Ministerio de Justicia de la Provincia de Córdoba.

Bajo la dependencia orgánica del vice decano/a de la Facultad, el PUC lleva a cabo las tres funciones de la universidad: formación de grado, extensión e investigación. Ofrece las carreras que las escuelas que integran la Facultad acuerdan, desarrolla múltiples y variadas propuestas educativas extensionistas dirigidas a quienes no están en condiciones de inscribirse en la educación superior o como complemento de aquella, y lleva a cabo investigaciones que aportan a la producción de conocimientos en este campo. El marco que lo hace posible es un convenio con el Ministerio de Justicia y el trabajo en articulación con el Servicio Penitenciario de Córdoba (SPC), no exento de vicisitudes y tensiones. Para ello cuenta con el asesoramiento de la Comisión Mixta de apoyo al PUC, integrada por representantes de ambas instituciones.

La relación entre estas dos instituciones –Facultad de Filosofía y Humanidades y SPC– está basada en la autonomía de ambas, que acuerdan una articulación en el trabajo en tanto son los mismos sujetos –alumnos en situación de reclusión– quienes comparten el contexto académico y carcelario. El PUC se concibe entonces como una instancia de intermediación entre Universidad y Cárcel, a partir

de una herramienta privilegiada como es el conocimiento, para que ingrese la concepción de un sujeto portador de derechos allí donde la cárcel tiende a considerarlo, predominantemente, como objeto de tratamiento (Acin & Mercado, 2013).

En virtud de su inscripción como programa de la Facultad, el PUC es considerado una apuesta institucional por el derecho a la educación, en el marco de la responsabilidad que la universidad pública asume con relación al acceso de los ciudadanos a ese derecho más allá de las condiciones en las que se encuentran (Acin et al, 2005; Correa, 2012; Avila, 2011). De allí que el énfasis esté puesto en la circulación del conocimiento, la formación integral y la participación en todos los ámbitos que la vida universitaria implica, tanto para el estudio como para la apropiación de herramientas de la cultura⁵.

1. Este carácter se ha profundizado a lo largo del tiempo. En los últimos años, por decisión de las autoridades de la Facultad, el PUC se ha integrado a un conjunto de proyectos e iniciativas relacionados con los derechos humanos que la FFyH lleva a cabo en articulación con diferentes instituciones, y se enfatiza el sentido político de la intervención universitaria.⁶ En ese marco, se han encarado propuestas pedagógicas y económico-sociales orientadas a su mejora y se llevaron a cabo las Primeras Jornadas del Mercosur de Educación Universitaria en Cárcel desde un enfoque de derechos.

5. Publicado en la Agencia Ciencia, Tecnología y Sociedad, de la Universidad Nacional de La Matanza el 13-01-2011.

6. Presentación en el Café Científico La Universidad en la Cárcel. Pensar la educación como un derecho, realizado el 29-10-2014.

Desafíos en el camino transitado por el Programa Universitario en la Cárcel

Durante sus más de quince años de existencia, el PUC ha atravesado distintos momentos que representaron desafíos a afrontar. Simultáneamente, entre el grupo que sostiene su implementación se han generado interrogantes, cuestionamientos y debates conceptuales respecto del sentido de la educación en esos contextos y de las propuestas teórico metodológicas más pertinentes a llevar a cabo, en el marco del derecho a la educación. Algunas de esas preguntas, dudas y discusiones han sido plasmadas en distintas producciones; otras quedaron en borradores o registros, y es mi intención recuperarlas parcialmente en este texto.

Iniciativa de la universidad en los orígenes del PUC. Su defensa de la educación como derecho humano básico en contraposición al tratamiento

El Programa Universitario en la Cárcel se crea a fines de 1999 por decisión de la FFyH y el impulso de estudiantes y docentes, quienes recogen la demanda de personas privadas de libertad y siguen en parte el legado de UBA XXII. A pesar de la emergencia en Argentina de concepciones y políticas educativas neoliberales que consideran a la educación un servicio más que se puede adquirir en el mercado, el PUC se inspira en principios que se contraponen a esas concepciones. Con base en la autonomía universitaria, se asume como fundamento rector una idea de la educación como bien público y social y derecho del que gozan todas las personas, entre ellas, quienes se encuentran privadas de libertad.

El principal desafío en los inicios es, precisamente, instalar la concepción de educación como derecho frente a la concepción de educación enmarcada en el tratamiento, vigente en la institución penitenciaria, ya mencionada.

Se sostiene que las prácticas educativas universitarias en la cárcel se basan en la lógica de funcionamiento propia de la universidad, independientemente del lugar donde se lleven a cabo. En virtud de ello, no responden a ningún requisito ligado al tratamiento que la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad establece, por ejemplo los Consejos Criminológicos del Servicio Penitenciario. Por el contrario, pretenden instaurar otra lógica en el espacio educativo universitario al interior de la cárcel.

Es ésta una tarea ardua ya que la educación como parte del tratamiento está profundamente arraigada en las instituciones penitenciarias y en quienes las habitan: las autoridades, el personal de custodia y los estudiantes presos. De allí la necesidad de debatir y argumentar el posicionamiento del Programa frente a esta cuestión con todos los actores involucrados, muy especialmente con los estudiantes en reclusión. A partir de los habitus y las reglas de juego de la institución penitenciaria incorporadas (Bourdieu, 1990), los estudiantes nos interpelan por no aceptar formar parte de los organismos y procedimientos relacionados con la progresividad de la pena y es imperativo reinstalar esta posición ante cada grupo de estudiantes que comienza sus estudios en el PUC.

La creación del Aula Universitaria y la generación de acuerdos y compromisos individuales y colectivos para su funcionamiento, forman parte de la construcción de la racionalidad universitaria al interior de la institución penitenciaria. La importancia de esta aula reside en el ingreso a un espacio material y simbólico de otra institución

–la universidad– aún dentro de los muros de la cárcel. En ella rigen otras lógicas orientadas a la formación de profesionales responsables y ciudadanos críticos. Se proponen modos de trabajo que incluyen la participación, el trabajo conjunto, el debate, la argumentación, con la finalidad de promover una revisión de la lógica de pensamiento y la reflexión teórica acerca de las maneras en que aprendieron a aprender según sus trayectorias personales (Acin et al, 2005)⁷.

Con posterioridad al motín de febrero de 2005, apenas lograda esta aula, es preciso recuperarla en su materialidad y volver a reconstruir el encuadre de funcionamiento desde una concepción de derecho, de respeto al otro y de solidaridad. Retomar la actividad universitaria después de este grave hecho constituye otro desafío para el PUC en los primeros años. Implica una movilización del Programa a partir de la cual se decide apostar firmemente a la reinstalación de los procesos educativos universitarios.

El trabajo sistemático al interior de la Facultad con los equipos involucrados en la formación de grado y extensión y la ampliación de la base de sustentación a través de la incorporación y el aporte de grupos de docentes, estudiantes y egresados de diferentes escuelas de la FFyH, de otras facultades, y del personal de apoyo administrativo, contribuye a su progresiva institucionalización y consolidación. La formalización de procedimientos sobre el funcionamiento del Programa y la aprobación del Reglamento Interno colaboran en ese proceso.

7. La existencia de un aula universitaria y la ausencia de personal policial en la misma son aspectos en los que la lucha por la imposición de la lógica universitaria se ha hecho evidente, posteriormente plasmada en el Reglamento Interno del PUC.

Un marco regulatorio común a la educación general para la educación en contexto de encierro

La sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/2006 (LEN) y la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 127/2010 configuran un nuevo escenario para las prácticas educativas en cárceles en Argentina que ofrece un marco regulatorio común a la educación general, como señalo en la introducción. En consonancia con la normativa internacional que reafirma el alcance del derecho a la educación en contextos de privación de libertad y su integración en el sistema de educación pública, la LEN establece la educación como derecho universal e incluye la educación de los presos en la órbita del sistema educativo (Gutiérrez, 2012).

En el marco de la educación común, la LEN incorpora la modalidad educación en contexto de privación de libertad, comprendida en el capítulo XII (artículos 55 a 59). Dicha modalidad está destinada a garantizar el derecho a la educación de las personas privadas de libertad a fin de promover su formación integral y desarrollo pleno. Es este un derecho cuyo ejercicio no admite limitaciones relacionadas con la situación de encierro y que debe ser puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad desde el momento de su ingreso a la institución.

Entre sus objetivos se destacan aquellos relacionados con el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a las personas privadas de libertad dentro o fuera de las instituciones de encierro; ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad y favorecer el acceso y permanencia en la educación superior y un sistema gratuito de educación a distancia. A tales fines y para asegurar la educación de todas las personas privadas de libertad, la ley prevé la celebración de acuerdos y coordinación de

acciones, estrategias y mecanismos necesarios entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades educativas de las jurisdicciones nacionales y provinciales, entre ellas, las universidades.

La Resolución CFE N° 127/2010 –que orienta la política federal para esta modalidad educativa– desarrolla y profundiza lo dispuesto en la LEN. El documento anexo “La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional” es clave en sus formulaciones, de las cuales destaco los siguientes puntos:

- la educación como derecho cuyo garante de brindar las condiciones para su ejercicio efectivo es el Estado;
- las problemáticas en la atención en tales contextos, derivadas de la coexistencia de lógicas distintas de encarar la educación según las instituciones de pertenencia: educativa y seguridad;
- la revisión de la concepción de la educación enmarcada en el tratamiento o un beneficio otorgado discrecionalmente;
- la articulación transversal al interior de los ministerios de educación y el trabajo intersectorial con los ministerios que administran las instituciones de seguridad;
- el acompañamiento pedagógico y la orientación de los estudiantes mientras cursan estudios en instituciones de encierro y la continuidad educativa cuando se produzcan traslados de una institución a otra y en el medio externo;
- el derecho a la educación de los trabajadores de la seguridad, quienes deben recibir información para participar en las ofertas educativas de la modalidad de EPJA extramuros y propuestas de capacitación relacionadas con la formación en ciudadanía y derechos humanos;
- la función de la escuela en estos contextos: ayudar a reducir la vulnerabilidad y/o a mejorar la situación de los alumnos en el ámbito personal, emocional y social.

Como es posible advertir, la LEN y la Res. 127/10 habilitan un marco diferente para la educación en contextos de privación de libertad y la implementación de políticas renovadoras respecto de la educación en estos contextos en el orden nacional y provincial. Un punto central es la transferencia de competencias educativas al Ministerio de Educación, reservada hasta ese momento al Ministerio de Seguridad o Justicia.

Gutiérrez (2012) señala que, aun en el marco del progreso de la educación común en las instituciones penitenciarias, la Ley 26.695 de 2011 que reforma la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad constituye un retroceso. Dicha modificación establece que la aprobación de los ciclos lectivos de educación esté asociada a un avance más rápido en las fases que el tratamiento dispone para alcanzar la libertad condicional.

Sin perjuicio de ello, el nuevo escenario conformado por la LEN y la Resol. CFE 127/10 crea un respaldo en la tarea de otorgar nuevos sentidos a la educación en contexto de encierro. Influye en las políticas de los ministerios de educación de las jurisdicciones, encargados de organizar la educación básica en estos contextos. Asimismo, fortalece el accionar del PUC en su propósito de ofrecer educación superior en la cárcel desde la perspectiva de derechos, presente desde el comienzo, ya que favorecer el acceso y permanencia en la educación superior es uno de sus objetivos.

Una nueva carrera en el CC N° 1 Padre Luchese y estudiantes en semi-libertad en la universidad

Dos situaciones próximas en el tiempo –la apertura de una carrera en el Complejo Padre Luchese y estudiantes en semilibertad cursando en las aulas de la Facultad– representan avances cualitativos importantes, a la vez que nuevas problematizaciones y desafíos para el Programa y para quienes formamos parte de él.

La apertura de la carrera de Historia en 2008 surge de un pedido explícito del Servicio Penitenciario, a diferencia de la creación del PUC, originada por iniciativa de la Facultad. Tal pedido expresa la demanda de personas privadas de libertad en ese complejo carcelario, entre ellas mujeres. Se canaliza por integrantes del Área Educación del SPC y de algunos docentes de nivel secundario que cumplen funciones en el mismo, vinculados a la FFyH a través del claustro de egresados.

Es el resultado de extensas negociaciones y acuerdos con las autoridades de la Escuela de Historia y con los representantes del SPC en la Comisión Mixta de Apoyo al PUC.⁸ Las discusiones y acuerdos giran en torno a los siguientes aspectos: a) el traslado de los equipos de cátedra de la Facultad a las escuelas del complejo para la realización de las tutorías, a cargo del Servicio Penitenciario; b) la prioridad en la inscripción de mujeres y jóvenes, siendo esta una condición que la FFyH establece para la apertura de la carrera y c) el acceso a las computadoras como herramientas de estudio y forma de comunicación con los docentes.

La participación de las mujeres en la formación de grado, además de las actividades de extensión que desde hace años se desarrollan, inaugura una instancia de democratización importante en términos de

8. En el marco de convenio de la Universidad con el Ministerio de Justicia y de la apertura de quienes estaban a cargo del Servicio Penitenciario en ese momento.

género. Ello no obstante la escasa cantidad que se incorpora a raíz del nivel educativo alcanzado y las condiciones que se les impone durante los traslados (Cravero, 2012), que puede constituirse en un obstáculo para la no continuidad en el estudio. La presencia simultánea de varones y mujeres en ese espacio, sujeto a múltiples clasificaciones que marcan territorios y relaciones diferenciadas, implica un quiebre a la primacía de la lógica penitenciaria.

En cuanto al alumnado, una particularidad que asume el Programa en ese período es que una parte de los estudiantes activos del PUC quedan en libertad o son trasladados a un régimen de semi libertad y continúan sus estudios en las escuelas de la Facultad en la ciudad universitaria. Esta situación implica nuevos retos y cuestiones inéditas a afrontar y resolver. Se destacan, entre ellas, el rol de los celadores encargados de la supervisión de los estudiantes en la Facultad y explicitar o no la procedencia de los estudiantes del PUC a fin de no estigmatizarlos, preservando sus derechos y los de sus compañeros. Esto cobra relevancia por cuanto implica garantizar los derechos y el cuidado de ambos en las relaciones e intercambios que experimentan, en el marco de la responsabilidad institucional que incumbe a la Facultad y a los docentes involucrados.

Nuevos horizontes en el PUC: redes de vinculación universitaria y proyectos para acompañar a los estudiantes

Dos líneas con diferentes propósitos marcan el rumbo del Programa y contribuyen a su fortalecimiento en la actualidad: la conformación de redes con universidades argentinas y del Mercosur que llevan adelante programas similares y la implementación de proyectos para acompañar a los estudiantes en el estudio, así como para la salida de la prisión.

La conformación de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos y Educación Carcelaria se orienta a potenciar el trabajo conjunto con otras universidades, a sistematizar los conocimientos acumulados por cada una de ellas y a posibilitar el intercambio y aprendizaje mutuo.

Respecto de los proyectos de acompañamiento a los estudiantes en este nuevo quehacer, dan continuidad a numerosas iniciativas puestas en juego año tras año. Cabe mencionar, entre ellas, los cursos de formación en aprendizajes autónomos y reflexivos asumidos por estudiantes y, con mayor sistematicidad, por la coordinadora del PUC. Muchos de estos proyectos tienen la impronta de la participación de estudiantes en libertad mediante tutorías y grupos de estudio, ya ensayada en un proyecto de voluntariado universitario en 2009⁹ y previamente en jornadas destinadas a discutir la Ley de Educación Superior en 2005.

Con relación a los proyectos de apoyo a la salida de la cárcel, es clave la conformación de la Cooperativa de Trabajo Fuerza y Futuro, con el apoyo de la Secretaría de Extensión de la FFyH, destinada a personas presas en período de prueba y liberados recientes.

La obtención de la libertad es una situación ansiada a la vez que temida por las personas en situación de reclusión que pone en dudas la continuidad de los estudios en el medio externo debido a la necesidad de afrontar la subsistencia y los escasos o nulos soportes sociales con los que los estudiantes cuentan fuera de la cárcel (Acín & Correa, 2011). No obstante reconocer su importancia y la inquietud de docentes, estudiantes y egresados acerca del seguimiento de los estudiantes del PUC cuando se encuentran en libertad, la Facultad

9. Bajo el título "Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión", este proyecto fue financiado por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en la convocatoria 2006.

no había tomado iniciativas en ese sentido. Mediante la cooperativa intenta dar respuesta a uno de los problemas centrales cuando se produce el egreso: insertarse en una actividad productiva cuya no resolución suele ser motivo de reincidencia en la actividad delictiva y de retorno a la cárcel. En tal sentido, representa un sostén en este momento decisivo y un proyecto de trabajo frente a la incertidumbre del egreso.

Construcción de acuerdos para el sostenimiento del programa, aprendizajes realizados y retroalimentación a la universidad

A fin de afrontar esta novedosa e inquietante experiencia de educación superior en contextos de reclusión se realizan instancias de autoformación a través de seminarios internos, jornadas con participación de los interesados y especialistas, seminarios abiertos a otros participantes y formación de los equipos de cátedra que inician su labor cada año. Estas actividades, además de ser vitales para el funcionamiento del PUC, redundan en aprendizajes valiosos para la universidad.

Como plantea Correa (2012), desde el comienzo el PUC intenta generar condiciones de encuentro que posibiliten establecer acuerdos, contratos o pactos entre los internos/as y los equipos docentes de la universidad, a la vez que definir un encuadre de trabajo para las tareas de enseñanza y aprendizaje en este ámbito. Simultáneamente analiza cómo la tarea afecta subjetivamente a los estudiantes, docentes o equipos de intervención y delibera colectivamente en la producción de otras representaciones sociales.

Dentro de esas actividades se destaca la elaboración en conjunto de un encuadre de trabajo que ofrezca claridad y sostenga al grupo frente a los permanentes embates que alteran los acuerdos alcanzados.

Según la misma autora (2006) el encuadre es un marco de referencia común que expresa los acuerdos y compromisos del grupo en torno a la tarea a realizar. Marco considerado lo suficientemente firme y sólido, aunque no rígido, capaz de analizar y contener los movimientos que surjan a su interior, y que opera como sostén. El encuadre contiene, delimita y, precisamente por ello, también posibilita.¹⁰

Esto implica, fundamentalmente, posicionarnos como docentes en ese contexto y con esos estudiantes, cómo considerarlos a ellos – víctimas de una cadena de factores que los condujo a una situación sin salida o responsables de sus actos, sujetos de derechos formales establecidos o que se reclaman y conquistan mediante la acción colectiva–, cuál es la finalidad de la intervención universitaria y qué lugar le cabe a la educación en ese proceso.

La premisa desde la que se parte es el derecho a la educación de las personas privadas de libertad desde una doble dimensión: el ejercicio de ese derecho y, correlativamente, las obligaciones de ciudadanos, en general y las inherentes a la condición de estudiantes universitarios, en particular. Subrayar esta doble dimensión es importante ya que se suele subrayar el componente del derecho al tiempo que se omite u opacan las obligaciones correlativas.

Se torna imperioso dilucidar dudas e inquietudes en torno a nuestro rol como docentes, al rol de los estudiantes y al conocimiento de sus trayectorias educativas. En definitiva, asumir la contradicción saber-no saber acerca de sus recorridos vitales y reconocer los prejuicios y temores que nos genera a nosotros mismos y a quienes nos rodean, trabajar con personas que han realizado acciones consideradas delitos por la sociedad a la que pertenecen, catalogadas como delincuentes, hayan sido o no condenados.

10. Tomado del registro del Seminario de Formación para estudiantes que participaron del proyecto “Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión” en 2006.

Preguntas como las siguientes condensan algunas de esas inquietudes en los primeros momentos. “Si en las escuelas no elegimos a los estudiantes, ¿por qué habríamos de hacerlo con un alumno interno? ¿Qué imagen construimos, como docentes, del alumno preso? ¿Qué imagen construimos acerca de nosotros mismos enseñando en la cárcel y qué ponemos en juego a la hora del proceso de enseñanza y aprendizaje?”¹¹ La docente que formula estos interrogantes plantea que es importante tener en cuenta que, a través del lenguaje y de cómo designamos al otro, construimos imágenes de ese otro. Asimismo, advierte sobre la necesidad de no apartarse del eje del conocimiento, lo que no implica negarse a ver el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo con esos estudiantes. Este aspecto cobra importancia en relación a demandas de los alumnos que exceden lo estrictamente relacionado con el conocimiento.

Esta inquietud es ineludible y se reactualiza en cada intercambio con los grupos que participan en el PUC. En una jornada con equipos de cátedra realizada en 2010 se expresa la curiosidad que suscita en docentes, egresados y/o estudiantes “qué habrá hecho este alumno para estar en este lugar”¹², más allá de la tendencia de los estudiantes presos a hablar sobre sus causas aunque no se les pregunte e incluso se eluda ese tema. La especialista que nos acompaña en esa ocasión lo relaciona con el vínculo a establecer y con la distancia óptima para poder trabajar.

Asimismo, surge la preocupación por la vestimenta que portamos, especialmente en el caso de las mujeres, cuando se concurre al establecimiento penitenciario (EP) 2 donde se alojan presos varones.

11. Formuladas por la profesora Andrea Bocco en el panel “La educación al interior de la cárcel ¿adaptación, resistencia, reexistencia?” en el Seminario “Universidad y Cárcel: realidad de la institución carcelaria”, de carácter libre e interdisciplinario, organizado en el año 2002.

12. Registro tomado de una reunión con equipos de cátedra que participan del PUC en mayo de 2010, con la participación de la Lic. Mónica Pan como especialista.

Tal preocupación es valorada por la especialista porque supone una actitud de tener en cuenta al otro en la situación en que se encuentra.

En la misma jornada surge la problematización respecto de que las personas que están en la cárcel son, de algún modo, quienes expresan disconformidad con el orden social vigente y si no se las estaría victimizando por tal razón. Ello da lugar a interrogarse por la diferencia entre quienes cometen acciones delictivas y quienes se organizan para luchar contra el orden social imperante, siendo que ambos expresarían su discrepancia. A raíz de ello se efectúa la distinción entre transgresión e infracción para pensar al respecto de esta cuestión. La transgresión cuestiona la ley planteando otros fundamentos de las normas sociales y la necesidad de cambiarlas en función del contexto histórico y social, a la vez que supone la acción colectiva.

En el seminario ya mencionado de 2002 una expositora se refiere a la importancia que adquiere en el trabajo con las personas que han cometido delitos la instauración de la ley.¹³ Su importancia radicaría en que la ley recupera al yo, mientras que la no ley genera culpa y corrimiento de lo permitido y lo prohibido. En tal sentido, enfatiza que la instauración de la ley es parte del proceso educativo que la institución debe favorecer y del proceso de aprendizaje que los internos deberían transitar. Esta reflexión se relaciona con el planteo de Frejtman & Herrera (2010:132) respecto de que la acción educativa debería promover en los estudiantes presos “otra relación con la norma que no sea solamente objeto de transgresión”.

13. Expuesto por la Lic. Laura Siccardi, especialista en Psicología Jurídica, Profesora del Módulo 2 del seminario “Universidad y Cárcel: realidad de la institución carcelaria”.

Un aspecto a resaltar es el trabajo en torno a la construcción del nuevo rol que los alumnos ejercen: el de estudiantes universitarios. Esta es una cuestión de relevancia si se consideran los cambios que implican para ellos y que supone una posición con relación a la ley que se construye con relación a figuras de autoridad y ritos de pertenencia, según Dutchasky & Stuluwark (2005).

La construcción progresiva de sí mismos como estudiantes ha sido un logro de parte de los participantes del PUC que condensa los esfuerzos realizados en ese sentido. Es este un aspecto clave señalado en nuestras producciones (Acin & Correa, 2011) como en las de otros autores (Díaz Pontones & Mora Gutiérrez, 2010). Estos últimos enfatizan el descubrimiento de nuevas posibilidades que implica el reconocerse como estudiantes universitarios y la universidad como institución de pertenencia; asimismo, señalan que encarar esta nueva actividad de estudio les permite adquirir una nueva identidad que lleva a reconstruir la anterior. Los miembros del PUC entrevistados en nuestras investigaciones destacan igualmente la responsabilidad que conlleva sentirse parte de la universidad, la apertura de nuevos horizontes y el redescubrimiento de posibilidades que no reconocían en sí mismos. Para algunos de ellos es significativa la reanudación de la práctica de escritura y la movilización del pensamiento, que se expresa en análisis, discusión de conceptos, reflexión, apertura mental, propia de la práctica académica¹⁴.

Como síntesis de los diferentes aportes y definiciones institucionales de nuestra Universidad y de la Facultad, en la actualidad, el Programa se inscribe en el paradigma de los derechos humanos

14. Una expresión de ese proceso es la jornada-taller "Debate de la ejecución de la pena (ley 24660) desde el rol de estudiantes universitarios", organizada por los estudiantes más avanzados del PUC en 2006, cuyo eje de trabajo es generar la discusión sobre la Ley Nacional de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad, a 10 años de su sanción. En ella se aporta a una reflexión conjunta entre estudiantes (desde sus saberes académicos y la experiencia vivida) y representantes invitados de la comunidad universitaria y extrauniversitaria.

(DDHH) que actúa como eje transversal de las acciones de la UNC y en el Programa de DDHH de la FFyH; asimismo, en el paradigma de la criminología crítica, como construcción y reproducción de la antisocialidad y en la Ley de Educación Nacional 26206 (Acin & Mercado, 2013).

En cuanto a los aprendizajes realizados personal y colectivamente, se destaca la consolidación de equipos de trabajo interdisciplinarios conformados por docentes, egresados y estudiantes y la generación de conocimientos en torno a esta problemática. La producción de conocimientos derivados de la intervención y de la investigación posibilita incorporar esta temática en la formación de grado y de extensión.

Asimismo, cabe señalar la disposición de estudiantes en libertad a participar en proyectos relacionados con sus pares en prisión, inicialmente aquellos más involucrados políticamente y luego otros comprometidos con las carreras que cursan. Éstos suelen ser espacios no previstos en los planes de estudio de las respectivas carreras, que tienen un alto valor formativo y abonan la necesaria relación universidad-sociedad (Acin & Mercado, 2009).

Para finalizar este ítem, retomo de Actis y Kostenwein (2012:40) su preocupación porque la expresión *derecho a la educación* no se convierta en un principio vacío sino en un espacio de construcción colectiva para los estudiantes. En mi caso particular, la preocupación se relaciona con el posible vaciamiento de sentido de la expresión *derecho a la educación* como fundamento exclusivo de la educación en contextos de encierro, si no se complementa con otros fundamentos. Ello me conduce a nuevas búsquedas cuyos resultados expongo a continuación.

Aportes pedagógicos para pensar la educación en contexto de encierro

A partir de la preocupación de complementar el derecho a la educación con otros fundamentos, búsquedas en el universo de la Pedagogía, de la Pedagogía Social y del Análisis Institucional proporcionan aportes para continuar pensando y abonar el marco referencial desde el cual actuar. Considerar al otro como semejante, entender los espacios educativos como espacios de seguridad, promover la autonomía del sujeto y la responsabilización por los propios actos, recuperando conceptualizaciones de Meirieu (2007), Frigerio (2003) y Nuñez & Tixio (2002), han sido desarrollados extensamente en Acin (2009) y Acin & Correa (2011). La relectura de estos autores en relación con nuevos interrogantes permite una reelaboración de lo ya realizado, percibir la importancia de otros conceptos antes no considerados y nuevas o más profundas comprensiones del tema que me interesa compartir.

La consideración del otro como semejante es una idea potente de Frigerio (2003). Según la autora, en la educación se juega la responsabilidad de construir una oferta de filiación simbólica del sujeto/ciudadano que posibilita su inscripción en el espacio público, territorio de lo común y vincula la educación con la política. A través de dicha inscripción el sujeto recibe el nombre que la familia no puede otorgarle porque trasciende el nombre individual, impidiendo de ese modo la orfandad social. Es esta filiación la que nos hace miembros del mundo y nos convierte en semejantes, reconocibles como miembros de un grupo y una cultura (Garay, 2000), como alguien que importa a los otros que forman parte de ese mundo y merece consideración

Si esta idea es central en la educación general, cuánto más cuando trabajamos con personas privadas de libertad. A raíz de

trayectorias vitales marcadas por la exclusión social, el sufrimiento, la degradación (Acin & Correa, 2011; Acin, 2007), la idea de pertenencia se circunscribe a un sector social que es comúnmente objeto de discriminación por parte de otros sectores sociales, que las visualiza como enemigos o victimarios (Gutiérrez, 2014)¹⁵.

Asimismo, frente a la necesidad de subsistencia, en sus trayectorias laborales es común la alternancia entre trabajos legales e ilegales. En estos últimos predomina la lógica de la provisión, en la que prima obtener recursos para satisfacer necesidades vitales sin que importe su procedencia o la forma en que se han conseguido (Kessler, 2006). En tal sentido, el otro como semejante que puede ser dañado por los actos que cometemos no es visualizado y prevalece la idea del otro como un medio para la subsistencia.

El reconocimiento del otro como semejante exige el reconocimiento social hacia cada uno de los habitantes, dice Frigerio (2003). Y la educación es una de las formas de conjugar la responsabilidad social de re-conocer y distribuir. Claro está que cuando alguien no ha sido objeto de reconocimiento social, el reconocimiento del otro como semejante no deviene como su consecuencia lógica. La autora relaciona la responsabilidad social con la hospitalidad que cada sociedad ofrece a sus miembros, a la que cada sujeto tiene derecho, tanto los nuevos o recién llegados como los contemporáneos. Afirma que, si educar es la forma de recibir y hospedar a los nuevos, es también la manera en que se lleva a cabo la hospitalidad que el mundo asegura a los contemporáneos, en alusión a los adultos. En tal sentido, considera a la educación destinada a los adultos, dentro de la que comúnmente se enmarca la educación en contexto de encierro, como un modo de salvar la deuda con la generación que nos antecede cuando sus condiciones de vida negaron la justicia.

15. Disertante en el panel "Seguridad, derechos humanos y universidad", organizado por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC el 15 de mayo de 2014.

Se torna imperioso, en consecuencia, partir del reconocimiento de las personas privadas de libertad como parte de la sociedad, como semejantes y como sujetos de derechos. Sólo desde este posicionamiento, recíprocamente, es posible exigir la misma consideración. Y, siguiendo el planteo de Frejtman & Herrera (2010), esta es responsabilidad ineludible de los educadores. Ellas afirman que los educadores son quienes tienen la posibilidad y responsabilidad de ofrecer una mirada distinta de los estudiantes privados de libertad, de instalar la duda frente a la certeza que tienen los otros y ellos respecto de sí mismos. Precisamente, se espera de los docentes que puedan trabajar con las personas privadas de libertad a partir de otras suposiciones y expectativas diferentes a las de delincuentes o personas peligrosas. Ello implica asumir que no conocemos los intereses, deseos y motivaciones de ese sujeto singular, posibilitando que ellos emerjan.

La autonomía es un concepto clave en nuestra constitución como sujetos sociales e individuales capaces de discernimiento. Meirieu (2007:87) precisa que la autonomía no existe en términos absolutos, sino siempre relativos. Se refiere a ámbitos y niveles de autonomía a desarrollar por diferentes instituciones. Es cometido de las instituciones educativas la gestión de los aprendizajes, que se expresa en los medios y métodos a utilizar; en el manejo de los tiempos, espacios y recursos; en las interacciones en clase y en “la construcción progresiva del *yo en el mundo*”. El nivel de autonomía se define en función del nivel ya alcanzado por cada uno, consiste en el logro de un escalón superior pero accesible, que represente un progreso posible y real. No es un don sino algo que se adquiere progresivamente en base a instrumentos concretos.

Según el autor, para el desarrollo de la autonomía es necesario contar con medios específicos, guías y ayudas que se retirarán progresiva y convenientemente. Se debe contar con puntos de apoyo,

materiales, una organización individual y colectiva del trabajo; andamios proporcionados necesariamente por el docente, que serán quitados de manera razonada y negociada en la medida que el sujeto pueda sostenerse por sí mismo. Por ello, prefiere hablar de proceso de autonomización, entendido este como un principio regulador de la acción pedagógica en base a apuntalar y desapuntalar. Se trata de un proceso inacabado en tanto, a lo largo de su existencia, un sujeto puede encontrarse con diferentes ayudas que contribuyen a ese fin. Sin embargo, es imprescindible que el sujeto se apropie de ese aporte sin depender de él, sepa librarse de esa influencia que acepta y de la que no reniega. En tal sentido, la autonomización es lo contrario de la modelación, de la fabricación, obra de alguien externo, que el sujeto no hace propia, no interioriza, de la que se siente ajeno.

En un texto anterior (Acin, 2009) me planteo el interrogante acerca de si la educación que se desarrolla en las prisiones puede favorecer procesos de autonomización, al considerar la despersonalización y el despojamiento del yo que producen las instituciones totales, según Goffman (1972). En la cárcel la organización cotidiana de las actividades que allí se realizan, al amparo de la educación enmarcada en el tratamiento, anula el ejercicio de la autonomía y la convierte en un espacio de educación tanto o más formalizado y con tanta o más eficacia como el de la institución educativa. Ante esa pregunta, postulo que es una tarea difícil más no imposible y lo ejemplifico en los cambios reconocidos por estudiantes del PUC en investigaciones realizadas que aluden a otras formas de relacionarse consigo mismo y con los otros, al desarrollo de cierta capacidad para controlar sus acciones, apelando más al diálogo y al uso de las palabras que a acciones impulsivas y violentas (Acin & Correa, 2011). En el mismo sentido, la organización de la jornada-taller “Debate de la ejecución de la pena (ley 24660) desde el rol de estudiantes universitarios”, planificada y coordinada por los estudiantes, y la participación en la cooperativa son expresiones de los logros alcanzados por los estudiantes en el manejo progresivo de su autonomía.

Si se considera lo antes dicho acerca del proceso de autonomización, es necesario reconocer la tarea que le cabe al docente en tal sentido. No debe dar por sentada la autonomía en cada uno de los estudiantes ni tampoco proponer metas irrealizables, sino anticipar y planificar los niveles a alcanzar a través de determinadas actividades, reconocer que hay logros y dificultades, avances y retrocesos. Y, sobre todo, no sucumbir ante los supuestos fracasos, del mismo modo que con otros sujetos en situación de vulnerabilidad.

Un conjunto de conceptos relacionados entre sí –la atribución de los propios actos, la responsabilización, la ley y el castigo– cobran relevancia con relación a la educación en general y, en particular, en prisiones, dada la relación conflictiva con la ley que los estudiantes allí alojados han tenido a lo largo de sus trayectorias vitales, y el lugar, ya mencionado, que puede cumplir la educación.

Meirieu (2007:121) se refiere a la educación como “un esfuerzo incansable por atribuir a un sujeto sus actos”. A partir de esa atribución de los propios actos, el sujeto podrá asumir lo que hace, decidir no hacer más lo que ha asumido, reconocer su responsabilidad y asumir las consecuencias, ya que sólo quien se reivindica responsable de sus actos puede asumir las consecuencias. Y continúa: “Atribuir sin acusar: he ahí una exigencia nada fácil pero esencial. Porque no atribuir significa impedir el surgimiento de una libertad; y acusar significa suponer que esa libertad ya está constituida, cuando el asunto está precisamente en hacer que advenga.”

De la atribución deriva la responsabilización por los propios actos. Y esta es una condición para constituirse en sujeto de la educación (Tixio, 2002). Desde la perspectiva de esta autora, el sujeto de la educación sólo se constituye cuando se le considera responsable en función de su edad y situación de los efectos sociales de sus

decisiones particulares, no cuando se las obvia, evita o niega. De allí la importancia de esta cuestión y su relación con el castigo.

Según Meirieu (2007:122-123), el castigo sólo tiene sentido si se inscribe en un proceso de responsabilización. Ello implica, simultáneamente, una “prueba de confianza y de exigencia” que juega a favor del desarrollo del sujeto. Lo propiamente formativo no radica en el contenido formal sino en el modo en que se decide aplicarlo. Si se impone externamente, sólo genera odio, venganza y estrategias de ocultamiento. Por el contrario, si existe comprensión del porqué se aplica, según los procedimientos y rituales establecidos, si se procura separarlo de la humillación hacia la persona y la exclusión, se puede erigir en una “transacción educativa” fundamental.

Ello implica necesariamente la interiorización, la construcción de la ley porque si la ley no está construida, la violencia reaparece en otra parte, sea en los pasillos, en el patio o en la clase a cargo de otro maestro, en palabras del autor. Y no sólo allí, en el pabellón, en las relaciones con sus pares, con los agentes penitenciarios, incrementando el circuito de violencia que ha estado presente en sus vidas y se potencia por las mismas condiciones organizacionales. A fin de evitar que estalle esa violencia, es necesaria una anterior o primordial: aquélla que no es respuesta a ninguna violencia sino la que inaugura la incorporación de los humanos en el mundo simbólico, de la cultura. Violencia simbólica que fuerza a cada humano a acceder al arbitrario cultural que la sociedad le presenta, y que lo preserva de otras violencias (Núñez, 2002).

Es esta violencia simbólica la que posibilita el acceso a la cultura como objetos legados por los hombres a lo largo de la historia. Sin el contacto con esa cultura, en términos de Meirieu (2007:134), “el que llega vagaría en una búsqueda desesperada de sus orígenes, de palabras

con qué pensar sus emociones y cuidar sus heridas, de herramientas para entender el mundo y dar sentido a los hechos con los que se topa, de conceptos para acceder a la comprensión de lo que le ocurre y de lo que ocurre a sus semejantes”.

Para finalizar, y apelando una vez más a este autor, reafirmo la exigencia de reconocer al otro como a alguien que no se puede moldear o fabricar y que es auspicioso y saludable que alguien se resista y rechace obstinadamente a quien lo quiere fabricar. Someter a otros a su poder sólo conduce a la exclusión o al enfrentamiento. Y educar consiste precisamente en oponerse a entrar en esa lógica. De allí la apelación a que el enseñante sea un pasador de cultura, un mediador entre esta y el sujeto.

Bibliografía

ACIN, Alicia (2015). “Educación básica en prisiones: tendencias recientes en Córdoba y en Cataluña”. Artículo aceptado para su publicación en la Revista Tendencias, de la Universidad Blas Pascal. Córdoba.

----- (2009). “Educación de adultos en cárceles. Aproximando algunos sentidos”. Revista Interamericana de Educación de Adultos, del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Año 31, número 2, julio-diciembre, pp. 63-83.

----- (2008). “Contribuciones y desafíos de la intervención universitaria en contextos de encierro. Reflexiones a partir del Programa Universitario en la Cárcel (PUC)”. Ponencia presentada en II Congreso Nacional de Producción y Reflexión sobre Educación, XII Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación, organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.

----- (2008). “Acerca de los sentidos otorgados a la educación tras las rejas: la perspectiva de alumnos del Programa Universitario en la Cárcel”. En Cuadernos de Educación. Publicación del Área Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Año VI, N° 6. Córdoba. ISSN 1515-3959. pp. 351- 365.

ACIN, Alicia y MERCADO, Patricia. (2013). Intervención pedagógica en proyectos que involucran a estudiantes y docentes: otros modos de

aprender y construir conocimientos. En Paredes Labra, J; Hernández Hernández, F. y Correa Gorospe, J. M. (eds.). *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro*. Madrid. Depósito digital UAM <http://hdl.handle.net/10486/13152>. pp. 386-396.

ACIN, Alicia y MERCADO, Patricia (Coords). (2009). *Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión. Experiencia extensionista en el marco del Programa Universitario en la Cárcel*. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.

ACIN, Alicia y CORREA, Ana (2011). *Significaciones de la educación en la cárcel. Atribuciones desde la perspectiva de los participantes del Programa Universitario en la Cárcel*. Córdoba. Centro de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. ISBN 978-950-33-0902-5 146 pp.

ACIN, Alicia; CORREA, Ana; MERCADO, Patricia y BROCCA, Magdalena(2005). “La experiencia del Programa Universitario en la Cárcel -PUC-: una apuesta de la Facultad de Filosofía y Humanidades. CD-ROM Primer Foro Regional Responsabilidad Social Universitaria, UNC-UTN.

ACTIS, Cecilia y KOSTENWEIN, Ezequiel (2012). “Apenas un estudiante: breves crónicas sobre educación y tratamiento en las cárceles bonaerenses”. En: Gutiérrez, Mariano (comp.). *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Buenos Aires. Editores del puerto. pp. 27-40.

AVILA, Olga (2011). “Una apuesta a favor del derecho a la educación”. Agencia CTyS Universidad de la Matanza. <http://www.ctys.com.ar/index.php?idPage=20&idArticulo=307>.

BOURDIEU, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. México. Grijalbo.

CORREA, Ana (2012). “¿Cómo inscriben la aventura de estudiar los internos/as en la cárcel? relatos de historias de vida y educación”. En: Gutiérrez, Mariano (comp): *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Buenos Aires. Editores del puerto. pp. 65-74.

CRAVERO, Carolina (2012). *Mujeres, encierro carcelario y educación. El caso de los talleres universitarios en una cárcel de máxima seguridad para mujeres*. Tesis de Maestría. Repositorio digital universitario de la UNC <http://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/484>

DAROQUI, Alcira (2000). “La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales”. En: Nari, N. y Fabre, A. (compiladoras): *Voces de mujeres encarceladas*. Buenos Aires. Ed. Catálogo.

DÍAZ y PONTONES, Mónica y MORA GUTIÉRREZ, Luis (2010). “Significados, creencias, percepciones y expectativas de la formación universitaria de los estudiantes en situación de reclusión”. Informe de investigación. Universidad Autónoma de la ciudad de México. Coordinación Académica Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social en el Distrito Federal del Distrito de México.

DUSCHATZSKY, Silvia y SZTULWARK, Diego (2005). “¿Qué puede una escuela?”. Notas preliminares sobre una investigación en curso en Frigerio y Diker (comps.): *Educación: ese acto político*. Buenos Aires. Del Estante Ed. Serie Seminarios del CEM, pp. 163-209.

FIGUEIRA CÁMARA, Heleusa (2006). “Más allá de las rejas: en sus propias palabras”. En: *Decisio*. Mayo-agosto. pp. 42-47.

FREJTMAN, Valeria y HERRERA, Paloma (2010). *Pensar la educación*

en contexto de encierro. *Primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Colección Pensar y hacer educación en Contexto de Encierro.

FRIGERIO, Graciela (2003). *Los sentidos del verbo educar*. México. CREFAL (Colección Cátedra Torres Bodet; 7).

GARAY, Lucía (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas* (Cuaderno de Posgrado). Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.

GOFFMAN, Erving (1972). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires. Amorrortu.

146 GUTIÉRREZ, Mariano (2012). “Leyes: lo que dicen y lo que traen sin decir”. En: Gutiérrez, Mariano (comp.). *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Buenos Aires. Editores del Puerto. pp. 231-258.

KESSLER, Gabriel (2006). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires. Paidós.

MEIRIEU, Philippe (2007, 3ª reimpresión). *Frankenstein educador*. Barcelona. Leartes Ediciones.

NÚÑEZ, Violeta. y TIXIO, Hebe (2002). “Conversaciones a modo de epílogo”. En: Núñez, Violeta (coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona. Gedisa.

SCARFÓ, Francisco (2008b). *La educación pública en los establecimientos penitenciarios en Latinoamérica: garantía de una igualdad sustantiva en Educación en prisiones en Latinoamérica*. Brasilia. Unesco-OEI-AECID, pp. 111-142.

VALVERDE MOLINA, Jesús (1997). *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada*. Madrid. Al Margen.

VÁZQUEZ GARCÍA, Joaquín y HERAS MODAD, Rosa Guadalupe (2013). “La extensión de la oferta educativa hacia contextos de reclusión. La experiencia de la Universidad Autónoma de Baja California”. CD ROM Conocimiento, tecnologías y enseñanza. Políticas y prácticas universitarias. Actas I Congreso Internacional, Universidad de Santiago de Compostela.

Consideraciones pedagógicas sobre la apropiación de saberes, conocimiento y cultura en contextos de cárcel. Voces en cuestión

1. Patricia Mercado¹

Evidentemente, educar y educarse, volverse sujeto, es dejarse alterar, dejarse afectar por la otredad (tan mentada últimamente como renegada políticamente). No hay educación sin alteraciones. Admitir que los saberes se alteran es, antes que nada, reconocernos como sujetos alterables, alterados por lo otro, por el otro y, a la vez, admitir que es en esa alteración donde reside quizá la única posibilidad de saber (algo) (Frigerio, G. y Diker G., 2010:8).

Introducción

Como pedagoga, y desde el espacio de trabajo en el PUC, deseo en este escrito compartir, con quienes participamos en educación en cárceles, algunos interrogantes que problematizan las prácticas, vinculados, entre otros, a las voces que se habilitan en contextos de privación de libertad, específicamente, en espacios educativos que se instituyen en las cárceles (o sus antecelas), y a los modos de propiciar intervenciones pedagógicas desde vínculos que sostengan el cuidado de la existencia misma y la del mundo junto a otros.

El interés principal es reflexionar desde algunos aportes teóricos que se producen o debaten en la actualidad -o que necesitamos producir

1. Docente de la cátedra "Teorías del aprendizaje" de la Escuela de Ciencias de la Educación y miembro del equipo de trabajo del Programa Universitario en la Cárcel -PUC- de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

y debatir como instituciones educativas, entre las que se cuenta la universidad- en relación con los procesos, los sujetos, las voces de sus aprendizajes en contextos de profunda alteración subjetiva, como lo son las cárceles.

Como docente busco acercarme a la comprensión de estas prácticas educativas situadas en contexto histórico y social, a fin de generar efecto de interiorización y tratar de actuar en la mediación, siempre sosteniendo la práctica educativa desde una dimensión humana, ética y política, cual es la de trabajar por el derecho a la educación y cultura de todos los sujetos.

En parte, esto es lo que se expresa en las siguientes reflexiones -textos y contextos, voces en cuestión- en las que presento aproximaciones teóricas a situaciones de experiencia real, denominadas registro de voces (son tres registros), que a modo de ejemplo ponen en juego expresiones de los sujetos que participamos, tratando de analizarlos en clave pedagógica.

Aportes de pedagogos, antropólogos y psicólogos referentes en el campo, como Frigerio, Baquero, Yúdice, Rockwell y Grimson, entre otros, permiten, en este recorte, dar especificidad, y posibilitan la articulación en las escenas por sus contenidos y significados.

Estas voces y consideraciones tensionan e interpelan fuertemente mi posicionamiento y encuadre de trabajo y espero que aporten también al debate en grupos de reflexión en ámbitos de pertenencia institucional.

Desde estas intencionalidades planteo 3 momentos:

Registro 1: Voces alteradas

Marcas culturales de los jóvenes, impronta de las experiencias de aprendizaje escolar.

Registro 2: Sin voces

Condiciones de apropiación de saberes y cultura en la cárcel.

Registro 3: Tomar la voz -en el marco del Programa Universitario en la Cárcel-

Los sujetos, el conocimiento y las prácticas educativas de la universidad en la cárcel.

Registro 1: Voces alteradas

Marcas culturales de los jóvenes, impronta de las experiencias de aprendizaje escolar.

J: *¿Cuántos me das vos? (a V)*

V: *Mmm. No sé.*

J: *Cumplí 18... ahora el 7 de noviembre...*

V: *Ah sí, te daba más o menos esa edad.*

L: *¿Y a mí?*

V: *Mmm ¿17?*

L: *16... casi*

J: *Yo cumplí el otro día 18... Ya voy a Bouwer yo (se ríe) ²*

C: *(a J) ¿Y vos vas a la escuela?*

D: *¡Preguntale cuantas veces repitió en vé que si va a la escuela! (risas)*

J: *En 4º me quedé... pero porque la directora me odiaba. E' que la Pirucha, era maestra mía cuando era chico y yo la re- maltrataba, le tiraba los pelos, la re- puteaba. Despué un día me dijo: "¿Quién te crees que sos vos? Te vas" y yo le dije: "Ma si, andá a la mierda vieja culiá" y me fui y no volví ma'. Cla, no me grita mi mamá me va a vení a gritá esa vieja. Ahora e' la Directora de la escuela la Pirucha.*

2. Registros tomados del Trabajo Final de Investigación para Licenciatura en Psicología de: Lucía Giorgis y Verónica Bartolacci. Tema "El proceso socioeducativo en jóvenes que han transgredido la ley penal: discursos construidos desde la experiencia subjetiva en un centro socioeducativo abierto". Facultad de Psicología, UNC. Aprobado 2013. Directoras: Mariel Castagno y Patricia Mercado. Páginas 14 y 30 del anexo del Trabajo final.

*L: (dirigiéndose a nosotras y las chicas del Centro socioeducativo)
A usted' le re- gusta estudiá ¿no?)*³

Es el posicionamiento en la línea de los enfoques socioculturales (ESC) del aprendizaje -vigotskianos y postvigotskianos- lo que nos permite reconocer a los sujetos como constituidos en la experiencia social, resultado de una construcción cultural e histórica que deviene del vínculo entre humanos; esto puede expresarse tanto en modos creativos, concientes, de sensibilidad humana, así como también en procesos de profunda alteración desubjetivante. Convertirse en sujeto no resulta entonces de un desarrollo madurativo natural e individual, sino de condiciones de posibilidad situadas, habilitadas en tiempos, espacios y relaciones sociales/intersubjetivas que marcan los contextos de existencia.

Si la participación en la vida social y la cultura es una expresión clave de la construcción de la experiencia de ser sujeto, son particularmente los espacios educativos escolarizados los responsables de propiciar aprendizajes relevantes que promuevan la interiorización de saberes en todos los contextos de educación pública.

En defensa de ello, encuentro significativo desentrañar algunas concepciones que, sin embargo, se sostienen en las prácticas educativas y que siguen generalizándose sobre los procesos de aprendizaje y tienden a excluir a algunos ciudadanos de los vínculos significativos con los saberes producidos por la ciencia y la cultura, en particular, a aquellos sujetos no compatibles con la forma escolar, lo que contribuye en gran medida a potenciar sentimientos de fracaso y negación de las posibilidades de aprender que portan, tal como lo ejemplifican las voces de la escena que se transcribió en el primer registro.

Estas naturalizaciones, por caso, consistentes en no comprender o no inscribir en contexto situado a los sujetos y sus procesos de

3. Ídem nota 2

aprendizaje, parecieran sugerir que son ellos mismos, en tanto portadores de una herencia social y cultural, los responsables por no aprender. En este sentido expresa Baquero:

“La creencia usual en que la explicación del éxito o fracaso escolar radica en las capacidades del alumno, a título individual y como explicación última o excluyente, se ordena sobre la base de modelos de intervención y explicación no sensibles a la discusión propuesta en el seno de los ESC con respecto a las unidades de análisis adecuadas para la explicación de los procesos de desarrollo y aprendizaje” (2009:273).

“Es bastante obvio”, dirá el autor, que quienes poseen condiciones de vida menos duras pueden encontrar facilitado un éxito relativo en la escuela.

Por una parte entonces, y reconociendo que las políticas de los últimos años en Argentina, en buena medida, toman a su cargo la inclusión educativa de sectores históricamente excluidos, persisten todavía en las prácticas docentes, arraigadas concepciones, creencias y supuestos acerca de las posibilidades de aprender de los sujetos, y no asignan a su responsabilidad la creación de situaciones educativas que las promuevan u obturen. En este sentido, se desconoce la profunda potencialidad de la creación de la situación o contexto de aprendizaje en el marco del desarrollo cultural de un sujeto. Así, resulta necesario reconocer como componente clave a la práctica inscripta en el formato escolar, que separa/niega/omite el saber cotidiano como punto de partida de lo que constituye la experiencia de aprender o compartir cultura.

La apuesta pedagógica consistiría en -si las intenciones y políticas lo sostienen- desentrañar el origen de ciertas concepciones que

persisten, y promover el reconocimiento de subjetividades alternativas en espacios de conocida alteración, fortaleciendo más las situaciones de aprendizaje y formatos educativos diversos, desde la tarea docente misma, habilitando zonas para la construcción de vínculos con el pensamiento crítico, la conciencia, la autonomía, las prácticas democráticas y el deseo de aprender. De este modo defendemos la escuela como el mejor espacio público para que los sujetos aprendan.

Por otro lado, y profundizando una autocrítica para quienes nos creemos resguardados en la defensa del derecho de todos los sujetos al conocimiento y la cultura, merece una reflexión de mayor rigor de pensamiento nuestro propio encuadre sociocultural, en tanto no acusamos, por ejemplo, que el concepto mismo de cultura también ha sido naturalizado al punto de no percibir su peso político y económico en la actualidad. Quedan nuestras miradas ancladas en posiciones antropológicas, casi en un plano romántico, desprovisto de la impronta ideológica en la que se inscribe hoy la producción cultural como interés o recurso de mercado⁴.

Se considera necesario entonces, desarrollar de manera permanente y compartida la compleja tarea de reconceptualizar

4. Yúdice (2002) nos interpela fuertemente cuando presenta la idea de cultura como recurso en la contemporaneidad y expresa que esta noción, -no habiendo sido considerada antes así, ni desde un enfoque de alta cultura ni en el de la cultura cotidiana- implica como rasgo de la actualidad, su gestión; concepción que va más allá de entenderla como instrumento o como mercancía. Como recurso, comparable con los recursos naturales, la finalidad económica parece haber cooptado su utilidad y por tanto se sitúa el desarrollo cultural en un plano de explotación, contaminación, protección, así como en *“la conservación, el acceso, la distribución y la inversión”* (2002:13). Entonces, si la experiencia de compartir e interiorizar cultura aporta a la constitución subjetiva -siendo los espacios educativos escolarizados los mejores lugares para que ello ocurra-, ¿cómo se inscriben las subjetividades en este contexto utilitario de la dimensión cultural? ¿Cómo devenimos, en el contexto de la contemporaneidad, en sujetos del capitalismo cultural? ¿Qué nuevas sujeciones, vínculos y experiencias de aprendizaje se pueden construir a la luz de intencionalidades económicas, políticas que borran el principio democrático de la distribución de capital cultural? ¿Cómo provocar la desnaturalización y toma de conciencia de los efectos que produce gestionar la cultura como recurso?

nuestras propias nociones de aprendizaje y de cultura, entre otras muchas del campo socioeducativo.

De todos modos, y mientras tanto ocurra, me permito situar el lugar de los aprendizajes en el marco de la cultura contextualizada, recuperando el vínculo intersubjetivo. Parto de la convicción de que es posible abrir a la experiencia del conocimiento y el aprendizaje de los sujetos en situaciones de alteración, y con ello, involucrarse desde la educación en la construcción de una ciudadanía cultural que pueda garantizar la participación y el acceso a los derechos culturales en el contexto global para todos los sujetos. Como expresa Yúdice, al menos la globalización puso en escena el concepto de ciudadanía desde esa esfera.

Así justifica el autor, tomando a Fierlbeck -y nosotros pensando en la educación en cárceles o sus antesalas y a los sujetos en *“comunidades de la diferencia”*- que *“la globalización revitalizó en efecto el concepto de ciudadanía cultural, pues los derechos políticos generalmente no se aplican a los inmigrantes ni a los trabajadores indocumentados [...] en la medida que la identidad social se desarrolla en un contexto cultural colectivo, cabe alegar que la inclusión democrática de las ‘comunidades de la diferencia’ debe reconocer ese contexto y respetar las nociones de responsabilidad y los derechos allí creados”* (Fierlbeck, 1996, en Yúdice 2002:36).

Con la idea precedente, y aún bajo el reconocimiento del rasgo de recurso de mercado que toma la cultura en la contemporaneidad, creo que quizá sea éste un momento necesario de intervenir política y pedagógicamente para la formación de sujetos de la cultura y la educación, aportando a pensar y debatir con los conceptos lo que el mismo autor propone: *“En vez de criticarla, quizá resulte mas eficaz [...] pensar en establecer una genealogía de la transformación de la cultura en recurso y preguntarnos lo que ello significa para nuestro período*

histórico” (Yúdice 2002:41). Se trata de colaborar como universidad -en nuestro caso- y como docentes, en la apropiación, por parte de todos, de una ciudadanía cultural, desde las instituciones educativas, en procesos de subjetivación significativa y situada, no promoviendo estados alterados de negación y desubjetivación, sino propiciando aprendizajes como procesos de necesaria alteridad de voces que se incluyan en una construcción compartida de sociedad.

Registro 2: Sin voces

Condiciones de apropiación de saberes y cultura en la cárcel

1. 23/07/2011 “*Condenan al ladrón de ‘triple identidad’*”⁵

2. *El joven de 26 años recibió siete años y dos meses de cárcel.*

Antes del fallo, contó que nunca conoció a su padre, que no terminó el primario y que hacía changas de albañilería.

En ese sentido, antes de conocerse el fallo, el juez [...] dirigiéndose a [...] le dijo que coincidía con la postura de su abogado, que por eso iba a restar dos meses a la pena solicitada por el fiscal, con quien coincidía, y resaltó: ‘Entiendo que hay un tema afectivo, la falta de afectos; estaría bueno que lo tenga, ya que tener afecto es la razón de vivir. Espero que en la cárcel pueda resocializarse, ser útil para la sociedad y lograr formar una familia’.

Tras estas palabras, la secretaria leyó la condena: siete años y dos meses de cárcel por el delito de “coautor de violación de domicilio y robo calificado por el uso de arma de fuego”.

Otro de los principios de los enfoques socioculturales que sustentamos, referido a las relaciones que se producen entre subjetividad y procesos de aprendizaje, ha sido desarrollado por Baquero, quien refiere que “*el aprendizaje resulta un momento interno*

5. Nota periodística tomada del diario “La Voz del Interior”. Córdoba. 23/07/2011

y necesario de los procesos de desarrollo culturalmente organizados” (1996:158). En este sentido, los procesos son recíprocos entre sujeto y cultura, de apropiación mutua dirá Baquero, porque al mismo tiempo que el sujeto se apropia de la/una/su cultura, ésta lo constituye como humano. Es desde este marco que el concepto de “apropiación” es considerado fundacional para posicionar la centralidad de los aprendizajes en la constitución de sujetos.

Rockwell, desde una perspectiva antropológica, también reconoce a los contextos, las situaciones, como componentes posibilitadores u obturadores del desarrollo humano e incluye la apropiación como uno más de los procesos sociales y culturales que pueden ocurrir en el ámbito educativo; entre otros, también como la reproducción, añade “*la diferenciación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural*” (Rockwell 2009:28). Expresa que el concepto admite varias interpretaciones, pero que desde perspectivas más amplias y situadas en contextos sociales no dominantes, entre las que se encuentra la antropológica, se entiende por apropiación “*al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes, y palabras, tal como son experimentadas por las personas*” (2009:29); y reconoce a Chartier como referente en el que inscribe esta línea de pensamiento.

Chartier -expresa Rockwell- estudia la relación entre las clases populares y la cultura letrada o dominante, y opina que:

“La apropiación cultural se convierte en un logro fundamentalmente colectivo, que ocurre sólo cuando los recursos son tomados y utilizados dentro de situaciones sociales particulares. Chartier argumenta, además, que la apropiación siempre ‘transforma, reformula y excede lo que recibe’” (1991: 19; 2009:30) ⁶

6. El subrayado me pertenece

Comprendiendo entonces la dimensión que Chartier otorga al concepto, acuerdo en destacar la apropiación cultural como situada en clave de contexto social. El subrayado ha sido resaltado por su vinculación con la escena presentada en el segundo registro, en tanto nos permite aproximarnos a su sentido y entender que, si la apropiación “transforma, reformula y excede lo que recibe”, ¿de qué se puede apropiarse un sujeto en la cárcel, donde en principio no existe una situación sociocomunitaria que promueva la construcción ciudadana entre sujeto y sociedad? Es un contexto (o es quizá un descontexto) de imposibilidad creativa, humana y de mutua implicancia entre saberes, conocimiento y cultura en el plano externo social y el interno, subjetivo y personal; que dé lugar a la construcción individual o interiorización conciente, resultado de una primera instancia de producción social.

Para aportar a la explicación de este proceso, también Baquero expresa que:

158 *“Los sujetos se desarrollan y aprenden por participar en las prácticas culturales en las que se produce un proceso de apropiación recíproca, aunque no necesariamente simétrico, entre sujeto y cultura. Este proceso es a la vez de naturaleza subjetiva y social”* (2007:45).

Si la apropiación es de hecho social y en plano colectivo, lo que supone reciprocidad en la relación sujeto/cultura, surgen entonces otros interrogantes; en la cárcel, ¿cuál es la apropiación mutua entre sujeto y cultura? ¿La sociedad/comunidad/cultura qué aprende de los sujetos presos, de la cárcel?

Justifico de este modo que la dimensión del proceso de apropiación cultural es tal que se inscribe no sólo como un proceso más entre otros, sino que remite a la esencia misma de la constitución subjetiva. Es un motor del desarrollo humano que se debe propiciar

intencionalmente en contextos y situaciones -en nuestro caso educativas- porque si no hay apropiación, habrá repetición acrítica, reproducción de individualismos, ausencia de pensamiento; diría entonces -animándome a debatir con Rockwell- que la apropiación que potencia el desarrollo no es una instancia más entre otras, sino que incluirá a estos procesos, conteniendo en sí misma a *“la diferenciación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural”* (Rockwell 2009:28).

Si como se reconoce, la constitución de los sujetos resulta de la experiencia social incorporada, apropiada, subjetivada, que deviene del vínculo y experiencia entre humanos, por el contrario la reproducción, repetición o domesticación es obturadora de humanidad.

En consonancia con el desarrollo de este planteo sobre los procesos de apropiación social y cultural y el caso presentado en el registro, conceptualizamos que el aprendizaje significativo supone procesos superiores de pensamiento cuya construcción se logra en los sujetos y junto a otros en sociedad, a partir de instancias intencionalmente mediadas -como son entre ellas las prácticas educativas- orientadas a promover esa apropiación de conocimientos y de modalidades de aprender.

En el sentido en que los presentamos, los procesos de interiorización señalan la necesidad de ser mediados en colaboración para la reestructuración intencional y conciente de lo que se aprende; procesos que muy difícilmente tengan la posibilidad de habilitarse desde una concepción de individuo aislado, en contextos de privación de vínculos y en ausencia de participación con la sociedad, como lo es la cárcel.

Registro 3: Tomar la voz -en el marco del Programa Universitario en la Cárcel-

Los sujetos, el conocimiento y las prácticas educativas de la universidad en la cárcel

“Pobrecitos...”

En el desarrollo de este apartado tomo el aporte de Grimson (2011) para poner en cuestión parte del encuadre sostenido en las prácticas educativas universitarias que desarrollamos en la cárcel con sujetos que están presos. Tomo el texto “Los límites de la cultura” sin pre-textos, sin haber leído a Todorov, sin más que citar a Gramsci como representante de la Pedagogía Crítica, pero habiendo logrado en la lectura de Grimson, el impacto suficiente como para provocar otro nuevo y profundo debate interno acerca de la tarea política de promover la igualdad de oportunidades en el acceso a derechos, a la educación y cultura en las cárceles.

Me descubro fuertemente interpelada y en estado de alerta frente a temas que configuran el posicionamiento del PUC, como lo son las concepciones que fundamentan la propuesta educativa, inscriptas en el debate: igualdad o desigualdad de oportunidades; diferencias o derecho a la diferencia; identidades o fronteras identitarias, entre otras.

Considero necesario traer dos conceptualizaciones principales del autor a este planteo: el posible riesgo de incurrir en cierta idealización de los sectores subalternos y también el de tomar el lugar de la voz de los que no tienen voz.

Por supuesto que el discurso que sostenemos como Programa y Facultad, y al que no vamos a renunciar, está representado en las evidencias de la realidad social expresadas, entre muchas otras, en las

voces de las escenas 1 y 2: son los pobres los que en su mayoría habitan las cárceles, excluidos, entre muchos otros derechos, del acceso a la cultura y la educación; y son las cárceles las instituciones del Estado que más daño y dolor producen en los sujetos en nombre de la justicia y la resocialización.

El debate interno se centra en la reflexión sobre los modos de sostener la lucha contra las condiciones, los procesos y resultados del sistema y el tratamiento penal, sin caer en riesgo de idealización de la defensa de los sujetos presos o del trabajo de educación en la cárcel como si se conformase un colectivo identitario asumiendo nuestro compromiso como universidad no sólo en la función de intervenir por el derecho a la educación, sino tomando a cargo acciones de protección, defensa, disputa de posesión y apropiación (en el sentido del paradigma reproductor)⁷. Así, en nuestra referencia a ellos como “pobrecitos” llega a despuntarse en el discurso que, muchas veces sostenemos, aquello que analiza Grimson sobre la idealización de los sectores subalternos:

“La idealización de los múltiples sujetos subalternos es una práctica académica y política sumamente extendida que, a mi criterio, constituye una nueva dificultad para cualquier posible transformación de la realidad. Alcida Rita Ramos (1998) ha develado las idealizaciones fantásticas sobre los indígenas que producen las ONG de clases medias que pretenden defenderlos. Defenderlos siempre y cuando ese ‘real’ sea como ellos quieren: autónomo, combativo, decididamente renuente a negociar con el poder” (2011:101).

Estas ideas encarnan en las prácticas en la cárcel y pueden ir más allá, porque algunas veces desde nuestra idealización, tendemos a asumir la posición del lugar de la voz de los que no tienen voz.

7. Principalmente desde el paradigma de la reproducción, la apropiación refiere a la concentración de capital simbólico por parte de los grupos dominantes.

En este sentido, también Grimson ofrece alternativas para pensar y problematizar el conocimiento que se va produciendo o naturalizando, y propone socavar los sentidos comunes:

“En primer lugar los nuestros pueda ser nuestra principal contribución a cualquier proceso de cambio social. Una concepción muy diferente, por ej, de aquella que pretendía ubicarnos como ‘la voz de los que no tienen voz’ (cuando el desafío político no es sustituirlos, sino contribuir a que hablen por sí mismos)” (2011:99).

Aún ante el riesgo que significa comprometerme con estas ideas y ponerlas en consideración con mis compañeros de trabajo y otros educadores, me amparo en el autor y tomo sus palabras cuando expresa que las concepciones políticas pueden devenir un obstáculo epistemológico para las prácticas y, finalmente, lejos de transformar, funcionan como reproductoras del orden social. *“Una lectura superficial podría suponer que estamos defendiendo un argumento positivista. En realidad, estamos diciendo exactamente lo contrario” (Grimson 2011: 99).*

Considero que esta posición cobra relevancia al trabajar en el PUC, por cuanto pretendemos sostener la pregunta como Programa universitario acerca de cómo hacer, cómo intervenir educativamente, y desde un lugar político y ético, haciendo posibles interrogantes entre los sujetos, con los conocimientos y en las prácticas que nos lleven a comprender la complejidad de la trama de la cárcel y la posibilidad de aportar a nuevas subjetividades desde la educación y la cultura.

Ello posiblemente también involucraría reconocer, por caso, cómo otras voces en cuestión constituyen sujetos en situación y contexto de la cárcel. Tal es el caso de los discursos de los guardias

de seguridad, las voces de los profesionales y de los mismos presos⁸, implicándonos en temas sobre los que la propia universidad produce conocimiento y sostiene luchas sociales y culturales para defender la dignidad del ser humano: la no violencia, la protección de la niñez, la vida en el mundo, cuestiones de género, memoria y derechos humanos, entre otros. Desmontar como universidad, con todos los actores, concepciones que necesitan conceptualizaciones, preparar las prácticas desde la posibilidad de dialogar, documentar, historizar, comunicar, compartir, posicionarse, debatir, entre otros muchos procesos de conocimiento posibles para la intervención educativa.

Por supuesto, estos son problemas situados en contextos que por su complejidad requieren para su abordaje espacios de profundo trabajo y conocimiento disciplinario e interdisciplinario, comprensión, reflexión y debate compartido con otros, pero es un ejercicio del que la universidad ha dado cuenta suficiente que puede hacer de suyo y con otros.

Así también podrá resultar como expresa Grimson: *“Nuestra mejor contribución hacia los actores con los que estamos comprometidos es construir conocimientos intersubjetivos que, para ser potentes, no necesitan negar las tensiones de lo real” (2011:105).*

A modo de cierre

Trato de volver a leer las voces que se presentan. Deseo expresar que vincularlas con las lecturas de los autores y textos referenciados lleva a pensar en múltiples conexiones posibles más. El recorte insta

8. Un antecedente significativo lo constituye la Capacitación en Derechos Humanos, desarrollada por el PUSyC (Programa Universidad Sociedad y Cárcel) de la Secretaría de Extensión de la UNC desde 2007 a 2011, destinada a personal penitenciario, docentes, profesionales y presos del Servicio Penitenciario de la Provincia de Córdoba, coordinado por la Mgter. Ana Correa

a discutir, seguir leyendo, y producir otros registros con la intención de apresar la real dimensión que merecen éstas y tantas otras escenas deteriorantes, o así también posibles de subjetivación. Hasta el momento los conceptos enunciados han provocado en mí cierto grado de apropiación que he deseado compartir. Estoy reproduciendo a los autores y transformando lo que sé, para a la vez hacer algo con ello. Así, mucho queda por la interiorización de lo expresado, pero vale el proceso de habilitar el ingreso de algo nuevo y significativo en torno a la relación, no inocente ni neutral, de los procesos de constitución subjetiva en prácticas educativas y de apropiación cultural en la cárcel.

Seguramente existen otras perspectivas de análisis y conexiones posibles que se incorporarán como voces necesarias a considerar, pero, a modo de dar continuidad a la palabra, presento este recorte en este escrito.

Bibliografía

BAQUERO, Ricardo (2009). "Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socio culturales: nuevos sentidos de un viejo problema". En: Avances en Psicología Latinoamericana, Bogotá, (Colombia). /Vol. 27(2)/pp. 263-280/2009/ISSN1794-4724-ISSNe2145-4515.

----- (2007). "Sujetos y aprendizaje". Serie de materiales para el proyecto Hemisférico Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar. Bs.As. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

----- (2003). "De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha". En: Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comp.): *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Bs. As. CEM- Noveduc.

----- (1996). "Vigotsky y el aprendizaje escolar". Bs. As. Aique.

BARTOLACCI, Verónica. y GIORGIS, Lucía (2013). *El proceso socioeducativo en jóvenes que han transgredido la ley penal: discursos construidos desde la experiencia subjetiva en un centro socioeducativo abierto*. Trabajo Final de Licenciatura en Psicología . Facultad de Psicología, UNC.

CASTORINA, José Antonio (2007). "Los problemas epistemológicos en Psicología Educativa". En: Aisenson, D., Castorina, J. y otros (comp.): *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa*. Bs. As. Noveduc. (Pp. 17-40).

FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comp.) (2010). *Educar: saberes alterados*. Paraná. Fundación La Hendija.

GRIMSON, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad*. Bs. As. Siglo Veintiuno.

ROCKWELL, Elsie (2009). "Narrar la experiencia". En: *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Bs. As. Paidós.

YÚDICE, George (2002). "El recurso de la cultura". En: *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona. Gedisa.

Los gobiernos pasan y la cárcel permanece. La construcción del ejército lumpen de reserva

Esteban Rodríguez Alzueta¹

1. Encarcelamiento masivo y mercados ilegales e informales

Los gobiernos pasan y la prisión permanece. Pasaron diez años y la cárcel sigue siendo una materia pendiente. La violencia penitenciaria se encuentra al orden del día. Las condiciones de encierro siguen siendo deplorables. Las personas detenidas sin sentencia firme siguen siendo la mayoría. Pero sobre todo, cada vez hay más personas encerradas y en condiciones de hacinamiento. A pesar de que se construyeron más instalaciones, las cárceles siguen superpobladas.

En estos diez años no se ha podido detener el *encarcelamiento masivo preventivo* (Rodríguez Alzueta; 2014). Bajó la desocupación, incluso el trabajo no registrado, disminuyó la pobreza y la indigencia, pero el delito se ha mantenido (aumentaron algunos delitos y disminuyeron otros), y, sobre todo, la población encarcelada cada vez es mayor. El desacople de estas variables, que iban juntas en la década del '90 (aumentaba el encarcelamiento, porque aumentaba el delito, porque aumentaba la desocupación), amerita que prestemos atención a otros indicadores para intentar comprender otros procesos que han estado sucediendo. Las interpretaciones estructuralistas, que hacían hincapié en los factores económicos, ya no sirven para entender y explicar la persistencia del encarcelamiento masivo en Argentina.

1. Docente e Investigador de la UNQ. Director de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNQ. Director del proyecto de extensión "El derecho a tener derechos" (UNLP). Autor de "Temor y control. La gestión de la inseguridad a través del delito". Miembro del CIAJ, organización de DDHH de la ciudad de La Plata.

Hablamos de “encarcelamiento en masa”, para decir que la cárcel se convirtió en un fenómeno masivo que involucra, de modo constante y sistemático, a determinadas franjas de la población. El encarcelamiento masivo es un efecto del sistema. No se trata de un daño colateral ni de una consecuencia no deseada o disfuncional. El encarcelamiento masivo es constitutivo del capitalismo contemporáneo.

Pero la pregunta que queremos hacernos es la siguiente: ¿Por qué continuó aumentando la población encerrada? La respuesta a semejante interrogante debería buscarse en la permanencia del *dispositivo de temor y control* que se montó durante la década de los '90 (Rodríguez Alzueta; 2014). Las alianzas estratégicas que ensayaron distintas agencias para responder a una urgencia (la contención de la marginalidad social) con la que se medía en aquel entonces el Estado de malestar (Rodríguez Alzueta; 2007) no se han logrado poner en crisis. La pregunta es ¿por qué?

Por un lado, el paradigma *policialista* (que asocia la seguridad al delito y éste al delito predatorio) continúa primando en las agencias *securitarias*, juntamente con una concepción punitiva (que no le interesa resocializar sino castigar, y que castiga procesando) en las agencias judiciales. Por el otro, en la expansión de los mercados ilegales y el desarrollo de los mercados informales. En efecto, en los últimos diez años no sólo crecieron las economías ilegales sino las economías informales. El aumento de la capacidad de consumo creó mejores condiciones no sólo para el desarrollo de las economías formales, sino también para la expansión de las economías ilegales y las informales. En el capitalismo contemporáneo, la suerte de las economías legales en gran parte está atada a la expansión de las economías informales y las ilegales. Las economías informales le resuelven los problemas a las economías legales, del mismo modo que las economías ilegales financian y estoquean a las economías informales. Cuando el Estado

se compromete otra vez y presiona a los sectores formales de la economía, estos intentarán optimizar los costos financieros, tratando de recuperar la caída de la cuota de ganancia, desarrollando, directa o indirectamente, los otros mercados.

En otras palabras, estos tres mercados no son mundos aparte, sino economías solapadas. El capitalismo contemporáneo necesita del desarrollo de las economías informales para resolver sus problemas, del mismo modo que las economías informales necesitan de la expansión de las economías ilegales (Ruggiero; 1999) (Rodríguez Alzueta; 2013). Tanto los mercados informales como los ilegales necesitan, como cualquier otro mercado, de fuerza de trabajo. Una mano de obra barata y *lumpen*, que conoce los códigos de la calle (para el caso de los mercados ilegales) y está dispuesta a aceptar con resignación las condiciones de precariedad (para el caso de los mercados informales). Esa fuerza de trabajo, en gran medida, la provee el sistema punitivo. A través de las prácticas policiales y penitenciarias que van vulnerando a contingentes enteros, se va componiendo una fuerza de trabajo barata (*lumpenproletaria*), sin derechos (desciudadanizada), vulnerabilizada (subordinada a las agencias policiales) como para hacer valer los derechos que tienen.

En este trabajo nos proponemos describir algunas dinámicas a través de las cuales se compone ese *ejército lumpen de reserva*, que provee la *fuerza de trabajo* que necesitan tanto las economías ilegales como las informales para resolver algunos problemas que tienen los mercados legales.

2. Características del encarcelamiento masivo en Argentina

En el 2012, la población encarcelada en todo el sistema penitenciario (federal y local) es de 61.192 personas.² Más de la mitad son procesados, es decir, solo el 48% está con sentencia condenatoria. En el sistema federal y la provincia de Buenos Aires la proporción es mayor: el 56% se encuentra con prisión preventiva. El encierro es de relativa corta duración. Pensemos por ejemplo que en el año 2012 sólo había 605 personas que habían ingresado en 2002 y 2.303 personas en el año 2007. La gran mayoría ingresó en los últimos cinco años (en 2008, 3.730; en 2009, 5.466; en 2010, 7.824; en 2011, 10.727; y en 2012, 15.456). Es decir, el promedio de encierro es aproximadamente de cinco años. Razón por la cual podemos decir que a través del sistema punitivo lo que se hace es sacar de circulación, permanentemente, a contingentes sociales que comparten más o menos las mismas cualidades socio-culturales, a saber: son masculinos (95%); argentinos (94%); jóvenes (64% son menores de 34 años); solteros (76%); urbanos (91% vivía en la ciudad); pobres (39% estaba desocupado y el 40% era trabajador de tiempo parcial al momento de la detención); descualificados (51% sólo tenía primario completo; 20% secundario incompleto; 3% universitario o terciario completo; el 43% no tenía ni oficio ni profesión; el 45% tenía oficio; sólo el 12% tenía profesión). Se comprende entonces que la gran mayoría (un poco más del 60%) esté privado de la libertad imputado por haber cometido delitos contra la propiedad privada (robo y tentativa de robo, 24.566; hurto y tentativa de hurto, 4.376; otros delitos contra la propiedad, 2.367) y delitos contra la Ley 23.727 (estupefacientes), 9.556 personas.

2. Las cifras sobre prisión que se citan en este artículo pertenecen al SNEEP (Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena) Informe 2012. Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal. Subsecretaría de Política Criminal. Secretaría de Justicia; Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

La cárcel contemporánea, sobreviviente al Estado de malestar, ya no saca de circulación individuos peligrosos, sino contingentes de personas referenciados como productores de riesgo; forma parte de un dispositivo de tratamiento de *stock* de categorías completas de individuos. Como dice Alessandro De Giorgi: “No se trata de encarcelar criminales peligrosos, esto es, de neutralizar factores individuales de riesgo, sino más bien de administrar a nivel de poblaciones enteras una carga de riesgo que no se puede (y no se pretende) reducir” (De Giorgi; 2002: 129). Por tanto, el tratamiento ya no se organiza a partir del delito cometido y la peligrosidad individual revelada en el acto en cuestión, con vistas a una supuesta reintegración en la comunidad, sino en función del riesgo general que representan para los ciudadanos-consumidores aquellos colectivos de personas. La cárcel, semejante a un centro de detención y concentración de la masa marginal, administra los niveles de riesgo de aquellos contingentes.

Cuando el problema no es tanto el *delito*, sino *miedo al delito*, el riesgo se transforma en una variable que los gobernantes deberán tener muy presente a la hora de gestionar la seguridad pública. Ese riesgo se administra a través del carácter ambivalente de la policía (la “tolerancia cero” y la “mano dura”), pero también a través del encarcelamiento en masa cautelar. Se busca sacar de circulación durante una temporada, no muy prolongada, a contingentes enteros de la población para controlar los niveles de riesgo que representan para la sociedad. Entiéndase: cuando lo importante no es el delito sino el miedo al delito, es decir, la sensación de inseguridad, el sistema penal tiene que dar respuestas efectivas y contundentes para controlar los niveles inmediatos de riesgo: la prisión preventiva y el encarcelamiento en masa son dos estrategias que responden a una urgencia: la contención de la pobreza y la regulación del delito. Eso por un lado, porque por el otro, y como veremos más abajo, el encarcelamiento es necesario para modelar lo que llamaremos acá el Ejército Lumpen de Reserva que necesitan las economías ilegales e informales para realizar sus operaciones.

Ahora bien, para modelar ese ejército lumpen, como para contener los niveles de riesgo, no hacen falta penas largas. Basta una temporada relativamente breve para marcar a la persona, para certificar su trayectoria lumpen. De allí que las cárceles estén superpobladas de presos sin condena. El uso sistemático de esta medida cautelar nos está informando que la prisión preventiva ha dejado de ser una medida excepcional para convertirse en la regla general; ha dejado de ser un instrumento exclusivamente procesal, dirigido a estrictas necesidades sumariales, para transformarse en un “instrumento de prevención y defensa social” (Ferrajoli; 1989: 553), motivado por la necesidad de impedir al imputado no sólo la ejecución de otros delitos, sino para controlar los niveles de riesgo que existen en la sociedad. De esa manera, la prisión preventiva funciona no sólo como una presunción de culpabilidad sino de peligrosidad. Hay que sacar de circulación a las personas productoras de riesgo. Para decirlo de otra manera: “Primero se castiga y después se procesa, o, mejor, se castiga procesando” (Ferrajoli; 1989: 776).

3. Cárcel y prisionización

Parafraseando a Ignacio Lewkowitz (2004) podemos decir que no sabemos si las cárceles fueron alguna vez foucaultianas, es decir, espacios disciplinares que se disponen para la resocialización, lo que está claro es que hoy día están muy lejos de llegar a serlo. Y eso es algo que se averigua no sólo en las condiciones materiales donde transcurre el encierro, sino en los *clisés* que suelen utilizar muchos ciudadanos para nombrar a la cárcel: antes se decía “que vayan a la cárcel para que aprendan”; y hoy se escucha: “que vayan a la cárcel para que se pudran.” La prisión dejó de ser imaginada como un espacio de resocialización para transformarse en un lugar donde se amucha la escoria, los desechos sociales. El amontonamiento (con todo lo que

eso implica: hacinamiento, enfermedades, mala alimentación, peleas internas, mercantilización, etc.) es una de las formas que asume el castigo. Un castigo humillante, destinado no sólo a despojarlo de su condición de humanidad, sino a marcarlo más o menos para siempre. En efecto, una de las consecuencias de la cárcel contemporánea es lo que algunos autores han denominado “la prisionización”. Con la prisionización se quiere destacar la estigmatización social. El encierro le agrega nuevos estigmas a la población penitenciaria. Un estigma que empezó a operar mucho antes de que la persona estigmatizada llegara a esos espacios, pero desde su arribo, la prisión no sólo certifica lo que “la sociedad” decidió saber sobre ellos sino que lo profundiza. Una persona que pasó por la cárcel es una persona “marcada”, que carga con cualidades negativas de las que difícilmente pueda luego desembarazarse. Una persona que pasó por la cárcel tiene muchas menos chances de conseguir un trabajo formal que una persona que nunca estuvo encerrada.

A través del encarcelamiento en masa y su emplazamiento en el circuito carcelario se incapacita a la población referenciada como peligrosa. Incapacitar significa desciudadanizar. La cárcel “cancela radicalmente todo estatuto jurídico de un individuo, produciendo así un ser jurídicamente innominable e inclasificable” (Agamben; 2003: 27). El individuo es desposeído de las referencias jurídicas que le permiten hacer valer sus derechos, deja de ser un sujeto de derecho para ser considerado objeto de humillación, discriminación y violencia.

Sabemos que la ciudadanía es el lugar de los derechos y, por añadidura, de la inmunidad. Una persona con derechos es una persona que se presume inocente, que goza de inmunidad jurídica. Precisamente esa inmunidad es lo que será deconstruida con el circuito carcelario. Individuos animalizados, despojados de su condición de humanidad (Agamben; 1995), desinvertidos de legalidad, expuestos

a la brutalidad policial y la estigmatización social, arrojados en una sociedad que ya no estará dispuesta a acogerlos. Individuos puestos fuera de la legalidad y de la moralidad, convertidos en no-personas, condenados a acarrear su condición de preso permanentemente.

Repetimos, el individuo penitencializado deja de ser un *sujeto de derecho* para convertirse en *objeto de fuerza*. Una fuerza descontrolada, que no tendrá que rendir cuentas a nadie cuando se descargue sobre los “sospechosos de siempre”, la “*negrada subalterna*”: “*La suposición actual es que no existe algo así como un ‘ex delincuente’: sólo existen delincuentes que han sido atrapados y que volverán a delinquir*” (Garland; 2001: 294).

Como sostiene Garland, la prisión, alejada del paradigma resocializador, propone una nueva individualización cuando mete a todas las personas en el mismo costal, sin hacer ningún tipo de distinción: “*El delincuente se convierte en algo cada vez más abstracto, cada vez más estereotipado, cada vez más una imagen proyectada, en lugar de una persona individualizada*” (Garland; 2001; 293). Las condenas son impuestas mecánicamente, no existe un tratamiento individualizado. La finalidad es incapacitarlos, estigmatizarlos para volverlos cada vez más vulnerables.

La muerte civil no llega de un día para el otro, es un proceso que se va produciendo de a poco, pero no es una tarea que atañe exclusivamente al Servicio Penitenciario. Con las prácticas policiales y las burocracias judiciales a través de las cuales se seleccionan las personas para pasar una estancia en prisión, se comenzaron a fragilizar las biografías.

Una vez internados en la prisión, la despersonalización se profundiza hasta adoptar, en muchos casos, la forma de una “muerte

civil” que se averigua en la obsecuencia de los reclusos para con el Servicio Penitenciario, en la resignación a aceptar con sufrimiento el lugar que les tocó. Parafraseando a Goffman (1961) podemos agregar que las cárceles son instituciones totales, espacios de reclusión destinados a modificar la personalidad de los internos, a mutilar el yo. La cárcel activa una serie de rutinas arbitrarias y despóticas que lo van depersonalizando cuando prisonizan. Las inspecciones periódicas, las golpizas, el trato humillante, la imposibilidad de tener armario con llave propia, el uso de uniformes (por ejemplo en los institutos de menores, la ropa y el calzado es reemplazado por un uniforme y sandalias), la confiscación de los enseres personales, el amontonamiento combinado con el aislamiento total, refuerzan la sensación de permanente inseguridad. Además, la suciedad, el olor rancio o ácido a colectividad hacinada, la comida mal condimentada y en mal estado, van creando un clima de contaminación física y degradación moral. Si a eso le sumamos la infantilización que la vigilancia continua produce sobre los internos, nos damos cuenta de que todo eso va reforzando en los reclusos la sensación de vulnerabilidad y continua dependencia. El preso sabe que en cualquier momento sus pertenencias pueden convertirse en objeto de destrucción o sustracción con la próxima requisita, motín, o pueden ser sustraídos por sus propios pares como parte de la “prote” debida a los presos referentes de cada pabellón. Sabe que no puede bajar la guardia, que debe mantenerse en vilo las veinticuatro horas porque en cualquier momento puede ser objeto de una provocación que termine en una pelea que le puede costar la vida o su salud física o mental. Por eso, además de estar privado de su libertad, resulta despojado de su intimidad e integridad física. El gobierno interior de la cárcel se garantiza en buena medida a través del deterioro de la personalidad de los presos y los malentendidos que promueve y gestiona.

Entre paréntesis hay que decir que los presos no son actores pasivos, meros objetos de una máquina de dolor que no controlan. También son sujetos de una lucha que se despliega en términos desiguales, claro está, a través de las cuales buscarán producirse de otra manera. En efecto, para hacer frente a esas técnicas de despersonalización, desarrollan estrategias de pertenencia. A través de esas prácticas buscan inventarse otra identidad que pueda contrarrestar los efectos degradantes de la prisión. Por ejemplo, el uso de tatuajes o incrustaciones, las autolesiones, el particular corte de pelo, el desarrollo de una lengua propia (la jerga “tumbera”), las canonizaciones transgresoras o el sincretismo minimalista a una religiosidad lumpen (San La Muerte, Gauchito Gil, Ogum, etc.) o a íconos populares (Frente Vital, Gilda, Rodrigo, etc.), los gustos musicales (hip-hop; cumbia villera), son prácticas y códigos tendientes a encriptar un mundo particular a los ojos del Servicio Penitenciario y del mundo exterior, de normar las relaciones sociales entre pares y de jerarquizarlas también. Podrán sacarle sus pertenencias, las fotos, la ropa, pero hay algo que no podrán sustraerle nunca: los tatuajes que grabó en su piel, la manera de hablar, su devoción religiosa. Sin embargo, hay otra consecuencia paradójica en todo esto. Porque aquello que lo identificó en la cárcel, lo marcará para siempre. Las marcas de identidad se transforman en signos de rechazo y desconfianza social, constituyen la mejor excusa para que las policías les estén encima todo el tiempo. Cierro el paréntesis.

La cárcel estigmatiza o, mejor dicho, certifica un estigma, lo renueva y proyecta sobre el mundo social. *“En el complejo penal-welfare, el estigma era considerado un aspecto dañino e innecesario de la justicia penal. Estigmatizar a un delincuente podía resultar contraproducente ya que disminuía su autoestima y sus prospectivas de reintegración (...) Hoy el estigma ha vuelto a ser útil. Doblemente útil, en realidad, ya que el estigma público puede, simultáneamente castigar al delincuente por su delito y alertar a la comunidad de su peligro”* (Garland; 2001: 295/6).

Y cuando eso sucede, los individuos pierden inmunidad, pueden “pescarse” cualquier “cosa” (Espósito; 2002). Una vez que pasaron por la cárcel, más allá de que hayan sido absueltos por falta de méritos, ya no serán considerados *“miembros del público”* y *“dejan de ser dignos de los tipos de consideración que solemos proporcionarnos los unos a los otros”* (Garland; 2001: 297).

La cárcel certifica un estigma y lo perpetua en el tiempo, lo socializa. Lleva la cárcel más allá de la cárcel. La cárcel marca, y cuando lo hace reproduce el encierro más allá del claustro que lo contuvo. Contribuye a compartimentar a las poblaciones referenciadas como productoras de riesgo. De ahora en más es una persona con antecedentes, una persona que, por el sólo hecho de haber estado en la cárcel o en un instituto, de llevar impresos tatuajes tumberos, de estar “luqueado” o hablar como los presos, se vuelve objeto de sospecha permanente, y se convertirá en el centro de un ballet de prácticas policiales para seguirlo, detenerlo, pasearlo en patrullero, robarle los documentos, extorsionarlo o amenazarlo con armarle una causa. Es una persona que no tiene derechos sino antecedentes y, en el peor de los casos, deberes o favores que retribuir al comisario o a los abogados que caminan con el caballo del comisario.

Por eso, como venimos sosteniendo, a través de estos espacios de encierro no se pretende resocializar, sino todo lo contrario, romper o debilitar determinados lazos sociales y modelar otros vínculos afines a la policía y el Servicio Penitenciario. Fragmentar será evitar los encuentros, perforar redes sociales, vaciarlas de sus recursos económicos y morales. Pero también perfilar trayectorias lúmpenes para la masa marginal. Más breve: separarlos de las luchas sociales y asociarlos a trayectorias criminales capaces de generar malosentendidos al interior de los sectores populares (Foucault; 1975). Pero de todo esto hablaremos en los puntos que siguen.

4. Cárcel e ilegalismos: la producción de la delincuencia subordinada

Me gustaría retomar ahora una de las tesis de Foucault formuladas al final del libro “Vigilar y castigar” que ha sobrevivido a las sociedades disciplinarias. Según Fernando Álvarez Uría (1991), no se trata de una tesis original: ya había sido planteada también por el príncipe ruso, Pedro Kropotkin, allá por 1886 en su libro “Las prisiones”. En esos escritos, el viejo anarquista revisaba su propia experiencia en las cárceles de Rusia y Francia. Las cárceles, escribía Kropotkin: “*Son universidades del crimen mantenidas por el Estado*”. La denominada “*educación penitenciaria más que reformar al preso refuerza sus tendencias antisociales. En estos infiernos legalizados la voluntad de los internos se ve sistemáticamente golpeada y anulada; el escaso gusto por el trabajo se torna odio; las relaciones de fuerza destierran cualquier vestigio de racionalidad. En ellos se fomenta la delación, el egoísmo, la apatía y el embrujamiento*” (Kropotkin; 2001).

La cárcel capacita y entrena cuando aporta capitales a cada uno de los presos. No sólo agrega capital social, es decir, *contactos*, al inscribir al preso en redes sociales criminales, sino también capital simbólico, es decir, *prestigio*: el preso adquiere “chapa” entre sus pares por el sólo hecho de haber estado en tal o cual pabellón, compartiendo tal o cual “ranchada”. Pero también obtiene, finalmente, capital cultural, es decir, adquiere una serie de *saberes* que le permitirán, la próxima vez, minimizar los riesgos y optimizar los beneficios. Eso en el mejor de los casos, porque está visto que el resentimiento que suelen acumular muchos presos se convierte en un arma fatal que no dudará en descargar sobre la próxima víctima.

Algo parecido dice Bauman retomando las palabras de Donald Clemmer: “*La cárcel nunca rehabilitó a la gente ni condujo a su capacitación. Lo que sí hizo fue penitencializarla, es decir, alentarla u obligarla a adoptar hábitos y costumbres típicos del ambiente penitenciario y sólo de éste, totalmente distintos de los patrones de conducta promovidos por las normas culturales predominantes en el mundo extramuros; ‘penitencializar’ es lo contrario de ‘rehabilitar’, y el principal obstáculo para ‘capacitar’*” (Bauman; 1998: 144).

Destaco la categoría de “penitenciarizar” para explorar la tesis de Foucault. Porque a Foucault tampoco se le escapaba la distancia que existía entre los programas y su puesta en práctica, aún en las sociedades modernas que hicieron de la disciplina la manera de adiestrar a los cuerpos. La prisión cargaba con el mandato progresista de resocializar, pero lo cierto es que solía fracasar en su tarea. Sin embargo, “*la prisión, al fracasar aparentemente, no deja de alcanzar su objeto, cosa que logra, por el contrario, en la medida en que suscita en medio de los demás una forma particular de ilegalismo*” (Foucault; 1975: 282).

La prisión es una máquina de producir delincuentes, “*contribuye a establecer un ilegalismo llamativo, marcado, irreductible a cierto nivel y secretamente útil, reacio y dócil a la vez; dibuja y aísla y subraya una forma de ilegalismo que parece resumir simbólicamente todos los demás, pero que permite dejar en la sombra a aquellos que se quieren o se deben tolerar*” (Foucault; 1975: 282).

Estos delincuentes, son un efecto de la penalidad. La cárcel fabrica una serie de ilegalismos útiles, menos peligrosos, dóciles, un “*ilegalismo subordinado*”, que cumplirá una serie de funciones específicas en la medida que “*permite diferenciar, ordenar y controlar los ilegalismos*” (Foucault; 1975: 282).

En primer lugar, *“la prisión crea y mantiene una estructura intermedia de la que se vale la clase dominante para perpetuar sus ilegalidades”* (Foucault; 1975 b: 200). Allí adentro *“se forma una microsociedad, en la que las personas traban una solidaridad real que les permitirá encontrar, una vez fuera, apoyo en los demás”* (Foucault; 1975 c: 52). Produce una minoría de delincuentes de la que se valdrán las organizaciones criminales que componen las economías ilegales para llevar a cabo actividades clandestinas altamente rentables (narcotráfico, robo de autos, tráfico de personas con fines de explotación sexual, tráfico de armas, etc.). Esta delincuencia, mano de obra barata y entrenada, permitirá, entonces, “mover” la economía ilegal que se organiza al margen de la legalidad pero controlada, y a veces regenteada, por la propia policía.

Segundo, contribuyen a controlar otros ilegalismos que orbitan la criminalidad compleja. En la medida que estamos ante una población “fichada”, con “frondoso prontuario”, se trata de una población que resulta muy fácil de seguir y extorsionar también. La policía la seguirá de cerca y la convertirá en una fuente de información de primera mano. La cárcel, dice Foucault: *“Facilita un control de los individuos cuando quedan en libertad, porque ésta permite el reclutamiento de confidentes y multiplica las denuncias mutuas, porque ésta pone a los infractores en contacto unos con otros, precipita la organización de un medio delincuente cerrado sobre sí mismo, pero que es fácil de controlar”* (Foucault; 1975: 287).

La delincuencia constituye un medio de vigilancia sobre un sector de la población marginal: un aparato que permite controlar, a través de los propios delincuentes, la explotación del mercado ilegal de bienes y servicios.

Tercero, esta delincuencia se convierte en una suerte de *“ejército de reserva de poder”* (Foucault; 1975: 286). No sólo de la dirigencia política, en la medida que se vuelve la patota o grupo de choque de la dirigencia política; sino incluso de la propia policía. En ese sentido se podrá decir que esta delincuencia subordinada funciona también, en el peor de los casos, como una auténtica *“policía clandestina”*, una fuerza para-policía susceptible de dirimir los intereses que tiene la policía con otros delincuentes.

Como se puede ver, *“la prisión es, pues, un instrumento de reclutamiento para el ejército de los delincuentes”* (Foucault; 1975 c: 52). Junto con la policía, la prisión forma un *“dispositivo acoplado”*: *“entre las dos garantizan en todo el campo de los ilegalismos la diferenciación, el aislamiento y la utilización de una delincuencia. En los ilegalismos, el sistema policía-prisión aísla una delincuencia manejable. Ésta, con su especificidad, es un efecto del sistema; pero pasa a ser también uno de sus engranajes y de sus instrumentos”* (Foucault; 1975: 287).

Con todo, vista la prisión a través de la delincuencia que produce, se comprende mejor el círculo carcelario y una de las funciones que tendrá en la sociedad capitalista. Lo digo con las palabras de Foucault, y con esto termino el punto: *“Habría que hablar de un conjunto cuyos términos (policía-prisión-delincuencia) se apoyan unos sobre otros y forman un circuito que jamás se interrumpe. La vigilancia policíaca suministra a la prisión los infractores que ésta transforma en delincuentes, que además de ser el blanco de los controles policíacos, son sus auxiliares, y estos últimos devuelven regularmente algunos de ellos a la prisión”* (Foucault; 1975: 287).

5. Cárcel e informalidad: la producción de precariedad

Ahora bien, los mercados ilegales no son un destino *sine qua non* para las personas prisonizadas. Muchas veces, las condiciones en las que se encuentran las personas prisonizadas (sin capital simbólico, sin capital económico, sin capital cultural, sin capital social, o mejor dicho, con otro capital cultural, simbólico y social) pueden empujarlas a tener que referenciar a los mercados ilegales como la oportunidad para resolver sus *necesidades* materiales, incluso para conservar el *respeto* adquirido en su estancia durante el encierro. Pero otras veces, tal vez la gran mayoría, porque la tasa de reincidencia no es alta (sólo el 15% de la población total es reincidente, el 12% reiterante, el 1% reincidente múltiple y el 72% primario), las personas se van a encontrar expuestas a los mercados laborales informales. Sin un certificado de buena conducta, con todos esos tatuajes y huellas en su lenguaje, difícilmente puedan encontrar un empleo en la economía formal. Saben que tendrán serias dificultades para conseguir un trabajo en blanco. Los antecedentes que tienen han devaluado su palabra y los han transformado en personas que no merecen la confianza de nadie, por lo menos de los actores formales de la economía.

Las economías informales contratan la fuerza de trabajo entre los sectores más vulnerables. Algunas veces entre aquellas personas que por las condiciones residenciales en las que se encuentran (son inmigrantes sin papeles o argentinos con antecedentes) difícilmente puedan hacer valer sus derechos. Otras veces, entre aquellos actores que al no tener trayectorias biográficas con buena conducta (tienen antecedentes), difícilmente puedan estar en mejores condiciones para obtener contrataciones más ventajosas. Al estar afuera del mercado laboral formal no cuentan con protección sindical. Y la protección del Estado encuentra limitaciones y contradicciones concretas y, en muchos casos, al reforzar una ciudadanía de baja intensidad, tiende

a confirmar y reproducir el estigma que pesa sobre ellos, que se les agregó durante su estancia en los espacios cerrados. En efecto, la contención que brinda el Estado a través de planes trabajar o los cupos en las cooperativas de trabajo, lejos de crear mejores condiciones para su inserción, los mantiene orbitando alrededor de la línea de vulnerabilidad social. No sólo no les agrega capacidades y experiencias que les permitan más adelante estar en mejores condiciones para conseguir un trabajo formal, sino que tampoco los dignifica reconociendo los derechos sociales (salud, previsión, vacaciones, aguinaldo, etc.).

A las economías informales en la Argentina podemos encontrarlas en casi todos los rubros. En la gastronomía, el servicio doméstico, el comercio y el resto de los servicios, pero también en la industria textil, la construcción y el campo. Según datos del Banco Mundial, se estima que en el año 2010 el 25% de la economía argentina se encontraba operando en condiciones informales. Se trata de emprendimientos empresariales informales que no tributan al fisco ni pagan cargas sociales patronales, que pendulan entre la legalidad y la ilegalidad.

Estos sectores de la economía informal contratan mano de obra en el mercado laboral informal, es decir, en “negro”. Eso significa que no cumplen con la legislación laboral: no tienen un salario mínimo vital y móvil, garantizada una jornada de trabajo máximo de ocho horas diarias, asignaciones familiares, vacaciones pagas y descanso dominical, obra social, seguro de riesgo de trabajo o accidentes, garantizadas condiciones dignas e higiénicas de labor y derecho a formar sindicatos. Se calcula que el 50% de los trabajadores en Argentina se encuentra en situaciones de informalidad. Son 670 mil jóvenes, es decir, el 22% del segmento de entre 18 y 24 años, los que no estudian ni trabajan. De ellos, el 63% son mujeres y casi el 80% viven en villas

y asentamientos. Los trabajadores “por cuenta propia” representan el 16,5% del total de los trabajadores. No se trata de un problema local, las cifras son alarmantes no sólo en América Latina sino en todo el mundo: el 47,7% del trabajo es informal en Latinoamérica; el 16% de las y los jóvenes de entre 15 y 29 años no están insertos en el sistema educacional ni en el mercado de trabajo; el 75% de los trabajadores del mundo están sometidos a alguna forma de precariedad laboral; uno de cada tres trabajadores en el mundo sobrevive junto a sus familias con unos ingresos inferiores al umbral de pobreza de dos dólares diarios; el 50% de los trabajadores del mundo son trabajadores sin empleo, es decir, trabajadores en negro, informales.

También el Estado argentino es un actor que continúa precarizando. Un 29% de los trabajadores estatales están “contratados”, es decir, no gozan de estabilidad laboral o bien son empleados municipales que no llegan al salario mínimo vital y móvil en virtud de una ley de la dictadura militar llamada “Estatuto del Empleado Municipal”. Lo mismo sucede con los trabajadores que integran los programas sociales o las cooperativas de trabajo. No sólo ganan muy por debajo del salario mínimo, sino que tampoco tienen aportes previsionales, cobertura médica, etc.

Si bien el *precarizado* se ha reducido respecto al año 2001, continúa siendo alto, más aún entre los más jóvenes, donde la desocupación en 2012 (que es el año que hemos tomado para analizar el encierro masivo aquí) alcanzó el 17,9%. De hecho, según el censo de 2010 la vulnerabilidad de ese grupo poblacional equivale al 17,1% del total del país. A pesar de los años de crecimiento y las mejoras en materia laboral, la desocupación entre los más jóvenes (entre aquellos que tienen entre 15 y 24 años) casi triplica los registros entre la población adulta.

Si a todo eso le sumamos el cuentapropismo, es decir trabajadores que trabajan por cuenta propia (cartoneros, remiseros, fleteros o motoqueros; feriantes, manteros, vendedores ambulantes y quiosqueros; terapeutas, profesores particulares; periodistas; artesanos; plomeros, carpinteros, herreros, pintores, los albañiles y sus ayudantes; zapateros, costureros, trabajadores domésticos; limpiavidrios; trabajadores de empresas recuperadas), la cifra debería ser aún mayor. Porque hay que destacar que en aquellos porcentuales se excluyen a los beneficiarios de planes de empleo. Es decir, las personas que trabajan en una cooperativa de trabajo o los jóvenes que finalmente están terminando el colegio a través del plan Progresar o Fines, no ingresan a las cifras de la desocupación ni a la del empleo no registrado. De modo que la cifra real es mucho mayor a la formal.

En este contexto, el sistema penitenciario puede ser percibido como una agencia que provee y mantiene nutridos a los mercados informales. Aporta de manera constante a las economías informales contingentes, vulnerabilizados para sostener el stock en el mercado laboral en negro.

La cárcel es una máquina de precarizar. Precariza cuando practica el despojo. No sólo impugna identidades sino que cepilla derechos. Cuando niega derechos o disminuye las capacidades jurídicas, al devaluar su estatus ciudadano, crea condiciones para agregar esa fuerza a los mercados informales. Una persona con antecedentes penales, es una persona que tendrá serias dificultades para encontrar un empleo, es decir, un trabajo formal, estable, con cobertura médica y social, y que le permita además acceso al crédito de consumo.

En efecto, a las personas con antecedentes, al no poder obtener un certificado de buena conducta en el Registro Nacional de las Personas, no les quedará otra que ofertarse en los mercados informales.

Muchas veces se trata de pequeños o medianos emprendimientos económicos que, para poder mantenerse por encima de la línea de flote, necesitan fuerza de trabajo barata. Las Pymes tienen un 38% de sus trabajadores no registrados. Otras veces, se trata de grandes emprendimientos que para poder mantener cuotas de ganancias importantes, necesitan que sus trabajadores o parte de ellos se mantengan en condiciones informales. A estos sectores, no sólo las horas de trabajo le salen muy baratas, sino que como tampoco tienen necesidad de realizar aportes patronales para cubrir seguros laborales, médicos, etc. los sueldos son bajos.

En definitiva, la cárcel masiva no sólo provee la mano de obra para mover las economías ilegales, sino gran parte de la fuerza de trabajo barata que necesitan los sectores informales de la economía.

6. Conclusión: la cárcel en el capitalismo criminal

Marx decía en *El capital* que todas las fuerzas capitalistas de reproducción del capitalismo están en la legalidad. No estudió la ilegalidad del capitalismo que hoy es la fuerza más importante del capitalismo. No hay capitalismo sin ilegalidad. El capitalismo está por encima de la ley, de la Constitución, de la policía. El capitalismo crece y además se reproduce en las tramas informales e ilegales. Pero también esas tramas policiales informales y las zonas de ilegalidad, crean nuevas oportunidades para aumentar la rentabilidad. No hay capitalismo sin paraísos fiscales, fraudes financieros, evasión impositiva, y la circulación y lavado de gigantescos flujos financieros provenientes de actividades delictivas. Y no hay capitalismo criminal sin corrupción política, o controles blandos, estructuras institucionales precarias, sin presupuestos y desarticuladas.

El capitalismo contemporáneo ya no se valoriza –centralmente– en la apropiación de la fuerza de trabajo material al interior de las fábricas (Marx; 1867), sino en la velocidad de rotación del dinero, en las apuestas oportunas sobre los activos empresariales en los mercados bursátiles (Plihon; 2001); y en el trabajo inmaterial o intelectual al interior de la sociedad (Guattari; 2004) (Negri-Hardt; 2002) (Virno; 2003). Más aún, se valoriza optimizando sus costos laborales a través de la expansión de los mercados informales que pendulan entre la legalidad y la ilegalidad, y en el desarrollo de los mercados ilegales (Ruggiero; 1999) (Sevares; 2003). Como venimos diciendo no se trata de mundos paralelos, sino de esferas que tienen puntos de confluencia. Hay profundas relaciones de continuidad o intersección entre esas tres esferas (Chambliss; 1988). Los mercados formales necesitan tanto de los mercados informales como estos de los mercados ilegales. Es decir, no basta con la ley. Se necesita del crimen. El capitalismo necesita de la justicia formal, pero también de los cheques grises que periódicamente imparte a las policías u otros grupos satélites a las policías (parapoliciales). Necesita de reglas de juego transparentes (“seguridad jurídica”), pero también de otras reglas, no tan claras que digamos, para regular los mercados ilegales e informales. Y tanto los mercados ilegales como los informales, pero sobre todo los ilegales, necesitan de distintas formas de violencia para resolver los conflictos que no podrán encararse apelando en los tribunales formales. Acá es donde la violencia entra en juego, cuando se convierte en un factor de producción.

Si no hay capitalismo sin crimen, sin crimen complejo y mercados que orbitan entre la ilegalidad y la legalidad, las economías necesitan para llevar a cabo sus operaciones de una mano de obra barata que, en cierta medida, cuando la desocupación ha disminuido, la provee el sistema penitenciario.

Si en la década del '90 el encarcelamiento masivo preventivo o cautelar era la forma de contener el excedente poblacional, de insertar a los grupos de personas en las diversas clases de riesgo; en la primera década de este nuevo siglo, la cárcel masiva adquirió una nueva finalidad: la composición de biografías frágiles y subordinadas que le permitan regular el delito y nutrir los mercados informales.

Bibliografía

AGAMBEN, Giorgio (2003). *Estado de excepción*. Bs. As. Adriana Hidalgo editora, 2004.

AGAMBEN, Giorgio (1995). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia. Pre-Textos, 1998.

ÁLVAREZ URÍA, Fernando (1991). "Sociologías de la cárcel". En: Beloff, Mary Ana; Bovino, Alberto y Courtis, Christian (comps.). Cuadernos de la cárcel. No hay derecho. Bs. As.

BAUMAN, Zygmunt (1998). "Ley global, ordenes locales". En: La globalización. Bs. As. Fondo de Cultura Económica, 1999.

CHAMBLISS, William (1998). *Exploring Criminology*. Nueva York. MacMillan.

DE GIORGI, Alessandro (2002). *El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de la multitud*. Madrid. Traficantes de sueños, 2006.

FERRAJOLI, Luigi (1989). *Derecho y razón. Teoría del garantismo penal*. Madrid. Editorial Trotta, 1995.

FOUCAULT, Michel (1975). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Bs. As. Siglo XXI Editores, 1990.

FOUCAULT, Michel (1975 b). "La prisión vista por un filósofo francés". En: *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Bs. As. Siglo XXI Editores, 2012.

FOUCAULT, Michel (1975 c). "Gestionar los ilegalismos". En: *Entrevistas con Michel Foucault*. Bs. As. Paidós, 2008.

GARLAND, David (2001). *La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea*. Barcelona. Editorial Gedisa, 2005.

GOFFMAN, Erving (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Bs. As. Amorrortu editores, 1988.

GUATTARI, Félix (2004). *Plan sobre el planeta: Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid. Traficantes de Sueños, 2004.

KROPOTKIN, Pedro (2001). *Las prisiones*. Madrid. Difunde la idea. www.cts.es/biblioteca.html

LEWKOWICZ, Ignacio (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Bs. As. Paidós, 2004.

NEGRI, Toni y HARDT, Michael (2000). *Imperio*. Buenos Aires. Paidós, 2002.

PLIHON, Dominique (2003). *El nuevo capitalismo*. México. Siglo XXI, 2003.

RODRÍGUEZ ALZUETA, Esteban (2007). *Vida lumpen: bestiario de la multitud*. La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata, 2007.

RODRÍGUEZ ALZUETA, Esteban (2013). "La sustracción de vehículos y el tráfico ilegal de autopartes usadas en Argentina. Delitos de pobres, poderosos y sectores medios". *Revista Delito y Sociedad*, N° 35, Ediciones UNL, Santa Fe, 2013, p.49-83.

RODRÍGUEZ ALZUETA, Esteban (2014). *Temor y control. La gestión de la inseguridad a través del delito*. Bs. As. Futuro Anterior, 2014.

RUGGIERO, Vincenzo (1999). *Delitos de los débiles y de los poderosos. Ejercicios de anticriminología*. Bs. As. Editorial Ad Hoc, 2005.

SEVARES, Julio (2003). *El capitalismo criminal. Gobiernos, bancos y empresas en las redes del delito global*. Bs. As. Grupo Editorial Norma, 2003.

VIRNO, Paolo (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de la vida contemporánea*. Bs. As. Colihue, 2003.

Análisis de caso: el proceso de producción de tutoría entre pares en la formación de licenciados en Psicología en condiciones de privación de libertad

María Ana Folle¹

Introducción

La educación universitaria en la privación de libertad es un tema relevante, particularmente en nuestros países² que pasan por una relativa recuperación económica, la cual no necesariamente es acompañada por un desarrollo pleno de los derechos, especialmente para las personas privadas de libertad.

El Centro Metropolitano de Rehabilitación Femenina (hoy Unidad nº 5) es la cárcel de mujeres con mayor población del país (cerca de 500 mujeres privadas de libertad), situada en Montevideo, capital del país, que recibe mujeres de los departamentos lindantes a Montevideo. Un gran porcentaje de estas mujeres aún no ha recibido la condena correspondiente, por lo que su situación es formalmente la de encarcelamiento preventivo, ocasionando entre otros aspectos, dificultades a la hora de realizar un proyecto de vida (Scarfó, Inda & Dappello, 2013). Mujeres que no poseen, en la gran mayoría de los casos, el capital simbólico para “escapar” al encierro y que han sido en última instancia expulsadas (y recapturadas) por las lógicas devastadoras del mercado, como transmite Wacquant (2004).

1. Instituto de Psicología Social. Facultad de Psicología. Universidad de la República (Uruguay).

2. Argentina, Brasil y Uruguay, que participaron de las Primeras Jornadas del Mercosur de Educación Universitaria en Cárceles. Enfoque De Derechos, en la ciudad de Córdoba en Septiembre de 2013.

En nuestro país la educación universitaria en la privación de libertad apenas ha comenzado a ser problematizada. La Facultad de Psicología de la Universidad de la República es escenario de propuestas piloto no institucionalizadas de formación, a través de procesos de Tutorías entre Pares.

Concepciones de la educación universitaria en situaciones de privación de libertad

Se utiliza una concepción de la educación que permite abordar los marcos institucionales: “Aquella práctica social intencionada y reflexiva, que comprende procesos de enseñanza y aprendizaje, en torno a ciertos conocimientos y saberes, contextualizados histórica, política e institucionalmente, que suponen procesos de socialización y subjetivación particulares” (Caballero, 2010, citado en Kouyoumdjian y Machado, 2010). En particular, el campo de las Tutorías entre Pares se configura, como plantea el Dr. Rodrigo Arocena, nuestro Rector, en dos dimensiones: “El problema inmenso de enseñar mejor a un número creciente de personas durante buena parte de la vida subyace a no pocas incomprensiones del presente (...) Estudiantes colaboran a que sus compañeros aprendan, y al hacerlo aprenden ellos mismos, siendo protagonistas del aprendizaje de una vieja asignatura cuya relevancia no hace sino crecer con el pasaje del tiempo: la solidaridad” (Arocena, en Mosca & Santiviago, 2012).

La Ley Orgánica de la Universidad de la República (1958) consagra los fines de la misma en los que se explicitan las funciones de extensión, investigación y enseñanza en un marco de defensa de “los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno”. Particularmente, la extensión “es un proceso educativo

transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar (...) En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora” (Comisión de Extensión, 2014).

El enfoque de derechos que sustenta estas concepciones, “supone entender a la enseñanza como un espacio de militancia y promoción del derecho. Por tanto, el derecho a la educación opera como un derecho “llave”, porque “abre” el conocimiento de otros derechos (Scarfó, 2013).

Las Tutorías entre Pares

Conceptualmente el tutor es quien acompaña, facilita y orienta los procesos del aprendizaje (Mosca & Santiviago, 2012). Orienta desde una práctica dialógica, a la formulación de estrategias y alternativas, promoviendo las situaciones de aprendizaje y enseñanza, es decir, habilita espacios para que el tutorado incorpore un mayor conocimiento sobre sí y sobre los factores del medio en que se encuentra, compartiendo y analizando las posibilidades y las dificultades para el despliegue del deseo y la potencia de sus propios recursos.

La formación en Psicología, analizada desde la historia de la Facultad de Psicología, y en particular la tutoría entre pares, supone movilizar recursos que incorporen los aspectos conceptuales de la formación académica, la formación clínica y las lógicas de la institución carcelaria, tensando la ecuación enseñanza-aprendizaje entendida como derecho / aprendizaje concebido como tecnología de control (Foucault, 2002). Mosca y Santiviago (2012) plantean ciertas características esperables de los procesos de tutorías, entre ellas se indica (con agregados propios):

- la integración del tutorado a la institución educativa en sus diversos aspectos: trayectorias curriculares, becas, participación gremial, gestión de su propia currícula,

- la construcción de la potencia del ser estudiante,

- la incorporación del deseo en la construcción del proceso de formación,

- la promoción de la vinculación con otros y el trabajo en equipo,

- la disminución de los efectos de la masificación, entendidos como la aceptación de los vínculos masificados,

- la inclusión de los aspectos éticos, estéticos y políticos de la formación.

196

Esto implica pensar la formación en clave bidireccional, aunque asimétrica, en la que se producirán procesos de subjetivación desde el vínculo tutor-tutorado, entendido como una estructura compleja que incluye un sujeto, un objeto y su mutua interrelación a través de múltiples procesos de comunicación y aprendizaje (Pichon Rivière, 2000; Morales, 1997) que permitirán, aunque no asegurarán, mayores niveles autonómicos.

Método

El estudio de caso consiste en una experiencia de tutoría entre pares (tutoría entre iguales) llevada a cabo entre una estudiante avanzada de la Licenciatura de Psicología, Lucía, e Iktan, nombre ficticio del estudiante involucrado y otro estudiante, Carlos, que participó como

observador en algunas ocasiones. Iktan ya era un estudiante del Ciclo de Formación Inicial de la Licenciatura al momento de su encierro en la Unidad n° 5; en tanto el proceso de tutoría no hubo comenzado, su carrera estaba literalmente 'detenida'.

Se analizaron los diarios de campo realizados por la estudiante (12 en total) durante el proceso de tutoría. Las circunstancias institucionales indicaron que la tutoría, enmarcada en una práctica curricular, tuviera dos orientaciones docentes:

- la pasantía *Control social y privación de libertad*, dirigida por la autora de este artículo en el marco del Ciclo de graduación de la Licenciatura de Psicología.

- la pasantía *Tutorías entre Pares*, dirigida por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Facultad de Psicología.

Se plantearon las siguientes categorías de análisis de los contenidos discursivos de los diarios de campo:

197

1. Familia: prevalencia de la familia nuclear
2. Parejas: incluye encuentros pasajeros
3. Otras reclusas
4. Procesos judiciales
5. Aspectos institucionales de la cárcel
6. Estudio-Facultad

Este trabajo analiza fundamentalmente las relaciones conceptuales de las categorías intervinientes con la categoría Estudio-Facultad, a partir de los relatos explicitados en los diarios de campo.

A los efectos de facilitar la lectura, en la transcripción de las citas textuales de los diarios de campo se utiliza el estilo de fuente *cursiva*.

Diarios de campo

5 de julio:

A modo de caldeamiento: el recorrido al establecimiento carcelario es largo: por momentos muta a un camino vecinal que enlaza la cárcel y las viviendas, imponentes y únicas construcciones, con la ruta.

La primera visita de Lucía, la tutora, ya iniciada la mañana invernal, estuvo rodeada de bruma. Finalmente el establecimiento carcelario apareció (de forma *espeluznante*) y con él, los trámites de entrada. Las primeras afectaciones de Lucía, expresión de que el cuerpo puede algo (Deleuze, 1981), descomponen el escenario entre el rechazo a la violencia/arma y la amabilidad de la guardia policial.

El encuentro con Iktan fue *cálido*, y estuvo acompañado de mate. El diálogo relatado se enmarca en la apropiación del nuevo Plan de Estudios (inaugurado ese mismo año) y la comprensión de las lógicas actuantes y cambiantes de uno y otro plan. Es necesario destacar que la propia Facultad de Psicología atravesaba vertiginosas modificaciones en la aplicación de normas, situaciones excepcionales y puesta a punto de las propuestas de cursos.

Menciona además grandes áreas de la vida de Iktan (familia nuclear, relaciones, en especial de pareja) las que componen los relatos a lo largo de los diarios de campo, y los sucesos en torno a la detención.

Se inicia el trabajo en terreno y comienza a plasmarse la tutoría, así como la propia reflexión sobre sí misma:

“No pude presentarme desde la tutoría. Fue una de las primeras veces que me enfrenté a un otro, siendo estudiante de psicología, no sé, me sentí como si tomáramos mate y me contara su vida, capaz que ser estudiante de psicología no dista tanto de eso como yo me imaginaba”.

16 de julio:

Al encuentro siguiente, a los quince días, entra en escena el curso de Ética, que será trabajado entre los tres estudiantes.

“Otra vez me sentí de la misma manera (...) ni siquiera es que nos cuenta de cómo se siente, sino más bien anécdotas”.

Sin embargo, son estas anécdotas capturadas las que van conformando la biografía, en su múltiple perfil: en tanto institución carcelaria y sus prácticas penales “ha de totalizar la existencia del delincuente, hacer de la prisión una especie de teatro artificial y coercitivo en el que hay que reproducir aquella de arriba abajo” (Foucault, 2002) en tanto institución de formación académica e institución clínica, deviniendo historia clínica y anamnesis, “porque a partir de ahí una causalidad psicológica va a confundir los efectos, al duplicar la asignación jurídica de responsabilidad” (Foucault, 2002).

Se establece una tensión que anuda en formaciones subjetivas, los efectos institucionales; sobre ella, el trabajo del tutor deberá navegar considerando las formas de relacionamiento social, en particular las formas de dominación que las integran.

La realidad no existe fuera de los discursos y prácticas que la conforman (Ibáñez, Iñiguez, Harding entre otros): los discursos científicos, académicos y del derecho penal producen subjetividades y sujetos que “(al) ser avalados por las redes de poder donde operan (las instituciones) (...) denuncian los efectos de control, clasificación y gobernabilidad que pueden tener las tecnologías de intervención derivadas del conocimiento científico sobre las vidas de personas y colectivos en momentos y contextos específicos” (Montenegro, 2003, p. 300).

El encuentro finaliza con la preparación del examen de Ética y el acuerdo de “trabajar los tres juntos”.

26 de julio:

El encuentro se abre con las dificultades que presenta estudiar el curso de Ética.

El re-encuadre constante de la tarea manifiesta y la tarea latente (De Brasi, Lorenza & Lucato, 1985) está planteado explícitamente en esta etapa del trabajo: cómo integrar ‘las anécdotas’ cuando son en sí mismas las que constituyen la realidad de ser estudiante universitario, es decir, un sujeto de derecho -de la educación- antes que un preso.

Las relaciones institucionales -penitenciaria, educativa, clínica- y las formas organizativas que se desarrollan en contextos específicos son de una altísima complejidad, exceden las relaciones de inclusión consignadas por algunos autores (Blazich, 2007) y deberán contextualizarse en los procesos de producción del sujeto (Marx, 2007), integrando en dicho análisis la mirada de quien está interviniendo: “Nunca (los tutores) tuvimos que pasar por eso y ojalá nunca tengamos que saberlo” (se refieren a la experiencia de la detención).

1° de agosto:

Reprueba el examen de Ética. El eje problemático de este encuentro se sitúa en la preparación del cambio de ámbito, ya que las salidas transitorias estudiantiles parecen ser posibles e Iktan irá a estudiar a la Facultad. La vida cotidiana es habilitante y constrictiva: mantiene aún renovados los parámetros reproductivos, a la vez que se actualiza estratégicamente en un presente capaz de sustentar un proyecto de vida.

“Después, comienza con anécdotas de cuando cursaba en la facultad, los docentes, los exámenes etc. Después retoma para contar anécdotas de cómo se cursaba cuando iba a facultad, etc.”.

16 de agosto:

El encuentro estuvo pautado por la inclusión de los beneficios secundarios de la condición de ser estudiante universitario. Necesariamente éstos deben ser contextualizados e incluirse para determinar los parámetros analíticos e interpretativos.

“La ley del 2/1³. Hacer las cosas bien. Yo creo que van a ser muy buenas para mi salud mental. Todo diferente, una vida que comienza, el primer escalón. Tratar de manejar el displacer sin que me desequilibre” (transcripción textual de palabras de Iktan).

Es en este marco de inclusión de eventuales beneficios que se acuerda una nueva estrategia a seguir:

“Relata el acuerdo que habíamos hecho, y le decimos que nos parece demasiado ... mejor sacarse las que le pesan ... y cursar las otras dos ... Está de acuerdo con nosotros (Lucía y Carlos) y acepta”.

30 de agosto - 13 de septiembre:

La espera de las transitorias estudiantiles es el escenario de los siguientes dos encuentros:

“Acordamos que íbamos a ir esta semana a hablar con los docentes encargados de las dos materias a las que está inscripto para explicar su situación, y además para saber qué bibliografía había sido trabajada hasta el momento ... y no esté tan perdido al momento de incorporarse. Cerramos el encuentro recalcando el hecho de que ese espacio le pertenece, y que si en este momento debemos abocarnos más al acompañamiento psicológico no tenemos problema, porque comprendemos la situación”.

3. La ley del 2 x 1 refiere a la redención de pena por trabajo o estudio. Actualmente, sigue siendo cumplida por discrecionalidad del Juez actuante.

Ambas reuniones son inundadas por varios temas sobre los que se ha trabajado anteriormente, en un repliegue de Iktan para eludir los encuentros. La tutoría parece desplazarse hacia las problemáticas que se presentan, sin lograr conexiones con la vida estudiantil.

20 de septiembre:

No se menciona en el diario de campo ninguna referencia a la tutoría. Sí se subrayan las modificaciones en su situación jurídica, con un cambio en la defensa, en las que se reactivan los pedidos de las transitorias estudiantiles y la gestión de sus salidas mediante Declaración Jurada en lugar de Tutelas.

El tiempo en la cárcel ha comenzado a oradar (también) la tutoría.

“El tiempo es siempre uno y el mismo [pero es de] diversas maneras que ese tiempo se vuelve conspicuo en los asuntos humanos” (Gell, A. The anthropology of time, 1992), marca Da Cunha (2005) en su interesante análisis de esta dimensión en dos períodos de trabajo en la principal cárcel de mujeres de Portugal.

“Pensamos que al ser ahora una intervención más psicológica, acotar los encuentros de manera que se pueda centrar mejor en lo que realmente quiere hablar, y no se vaya por las ramas como suele hacer”.

4 de octubre:

Y finalmente fueron concedidas las salidas transitorias estudiantiles. Por primera vez a lo largo del proceso, el discurso sobre los aspectos formativos ocupó la mitad del discurso total de la tutoría.

La recuperación de la vida estudiantil pasada se hizo presente, se rescatan por parte de la tutora ciertas cualidades del ser estudiante en esta facultad: el trabajo de equipo, las redes sociales solidarias... (la condición de privación de libertad)

“Se los contaba porque sabía que había trabajos en equipo, o que podía generar vínculos y que lo invitaran a tomar algo y no quería estar siempre diciendo que no”.

Desde la tutoría la estrategia planteada refiere al acompañamiento específico a los cursos y a las posibilidades de los espacios con los pares.

Se inicia el proceso de cierre de la tutoría, previsto para noviembre, que acompaña el ingreso a la Facultad.

11 de octubre:

El discurso del encuentro marca la participación en clase, así como nuevas conquistas en los aspectos de dependencia: se reafirma un manejo menos mediatizado del dinero del que dispone (queda en el Patronato Nacional de Encarcelados y Liberados y ha comenzado a gestionar otorgamientos del mismo).

“Entonces no pudo comprar una fotocopia que necesitaba. Eso lo motiva más a querer sacar el dinero del Patronato”.

También los encuentros de Tutorías se acuerdan para realizarse en la Facultad. El manejo de los tiempos de cierre se amalgama con las posibilidades que ofrece su nueva condición penal, con estas salidas transitorias. Nuevamente el acompañamiento y la orientación admiten estos elementos, que a su vez repercuten en la apropiación de las formas y contenidos de los cursos y la vida estudiantil.

Se marca asimismo, la ampliación de redes, traspasando los límites familiares y los encuentros amorosos.

15 de noviembre - 22 de noviembre:

Se destacan dos aspectos que han sido catalizados:

“Tres veces a la semana estoy en contacto con la civilización”.

“Señalamos lo positivo de haber utilizado una herramienta que tenía a su disposición para poder realizar (un trabajo) y que hubiera quedado satisfecho con el resultado. Que esto mostraba un poco del proceso que había venido realizando a lo largo del año. Que estábamos entrando en el cierre”.

En el último encuentro, como cierre, Lucía plantea su valoración del proceso de Tutoría. Des-encuentros y despedidas marcan el desarrollo de la última reunión hasta que los tutores anuncian la culminación del proceso.

“Es nuestro último encuentro allí, que estamos contentos con el proceso que ha hecho, que cuando empecé yo no se podía comprometer con el estudio, que no se concentraba, que salía sólo una vez a la semana, y ahora había logrado mucho mayor compromiso, que había entregado un trabajo final con el que estaba conforme, que había vuelto a, como le dice él, su mundo.

Nos deseó buena vida y nos dimos un abrazo precioso”.

Conclusiones

Se pudieron apreciar algunas dificultades y posibilidades en el propio proceso de la tutoría:

- el cambio de Plan de Estudios fue implementado el mismo año de la experiencia: la propia Facultad pasó por momentos intensos de

cambios vertiginosos en los que se ajustaba la implementación de los cursos acordes al Plan 2012, generando situaciones de confusión y desconcierto en los diferentes actores intervinientes.

- las estrategias de supervisión de los docentes involucrados no siempre fueron coincidentes, generando en Lucía una situación de incertidumbre con respecto a las acciones a seguir, especialmente considerando que ella transitaba por pasantías curriculares.
- las diferencias institucionales entre la Unidad n° 5 y la Facultad de Psicología, que por momentos eclosionaron desde la tensión educación/represión.

- dentro de la Unidad n° 5: diferencias institucionales entre los diversos actores, la policía, los operadores carcelarios, las comunicaciones entre los estratos organizacionales con respecto al lugar a otorgar a la educación universitaria.

- la construcción del propio rol de tutora: los procesos de apropiación de la formación y de la tutoría, así como el manejo de la desmotivación y la frustración de Iktan.

- finalmente, cabe destacar que a pesar de los tiempos institucionales (5 meses de trabajo en terreno) se logró consolidar un proceso de acompañamiento de la formación que se complementó con la posibilidad de “trasladar” parcialmente el trabajo formativo a la propia Facultad.

Bibliografía

BLAZICH, Gladys (2007). La Educación en Contextos de Encierro. En: Revista Iberoamericana de Educación. 44:53-60.

KOUYOUMDJIAN, Leandro y POBLET MACHADO, Mariano (2010). “Un punto de fuga”. La educación en cárceles, aportes desde el trabajo social. En: Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA. 3(4): 220 – 257.

Comisión de Extensión de la Universidad de la República (2014). Recuperado en http://www.extension.edu.uy/que_es_extension.

DA CUNHA, Manuela. El tiempo que no cesa. La erosión de la frontera carcelaria. EN: Revistas Renglones, 58-59: noviembre de 2004-abril de 2005.

DE BRASI, Marta; LORENZO, Lola y LUCATO, Lia (1985). Concepción operativa de grupos. Papeles del Psicólogo: 19, marzo.

FOUCAULT, Michel (2002). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Buenos Aires. Siglo XXI.

GARAY, Aana; IÑIGUEZ, Lupicinio y MARTÍNEZ, Luz (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. Subjetividad y procesos cognitivos. 7, 105-130.

HARDING, S. (1987). *Is There a Feminist Method? Feminism and Methodology*. Indianapolis: Indiana University Press.

IBAÑEZ, Tomás (2003). La construcción social del socioconstruccionismo: retrospectiva y perspectivas. Athenea. 40 (1): 155.

MARX, Karl (2007, 2001). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse, 1857-1858)*. T.1. Buenos Aires: Siglo XXI.

MONTENEGRO, Marisela y PUJOL TARRÈS, Joan (2003). Conocimiento situado: Un Forcejeo entre el Relativismo Construccionalista y la Necesidad de Fundamentar la Acción. En: Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology. 37(2): 295-307.

MORALES, Germán (1997). Subjetividad, psicología social y problemas sociales. En: Revista de Psicología de la Univ. de Chile. 6: 27.

MOSCA, Aldo y SANTIVIAGO, Carina (2012). *Tutorías entre pares. La Experiencia de la Universidad de la República*. Montevideo: CSE.

PICHÓN-RIVIÈRE, Enrique (2000). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires. Nueva Visión.

SCARFÓ, Francisco; INDA, María Albertina y DAPPELLO, María Victoria (2013). Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de derechos humanos. En: Revista. Pensamiento Penal.: 160.

WACQUANT, Loic (2004). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires. Manantial.

O Projeto Político Pedagógico para a Educação em Prisões no Brasil: o olhar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GEPEPrivação) da Universidade de São Paulo – USP, Brasil

Beatris Clair Andrade¹

Carolina Bessa Ferreira de Oliveira²

Fábio Aparecido Moreira³

Roberto da Silva⁴

Introdução

A conveniência de discutir um projeto político pedagógico para o sistema penitenciário brasileiro decorre da aprovação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais, aprovada pela Resolução N° 3, de 11 de Março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) e homologado pelo Ministério da Educação por meio da Resolução n° 2 do Conselho

209

1. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Catarina e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela USP, sob orientação do Prof. Dr. Roberto da Silva. Atualmente coordena o Programa de Educação/EJA em Unidades Prisionais e Unidades Socioeducativas do Estado de Santa Catarina. É integrante do GEPÊPrivação - Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade. Contato eletrônico: beatrixflay@yahoo.com.br

2. Bacharela em Direito e mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e doutoranda em Educação pela USP, sob orientação do Prof. Dr. Roberto da Silva. É integrante do GEPÊPrivação - Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade. Contato eletrônico: carolbessa@usp.br

3. Bacharel em Letras, mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Roberto da Silva, pela USP. É integrante do GEPÊPrivação - Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade. Contato eletrônico: fabiogeduc@hotmail.com

4. Livre Docente em Pedagogia Social. Professor do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coordena o GEPÊPrivação. Contato eletrônico: kalil@usp.br

Nacional de Educação (CNE), em 19 de Maio de 2010, bem como do Decreto Nº 7.626, de 24 de Novembro de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP).

Uma consequência prática desta normativa é a obrigatoriedade de que cada Estado da federação tenha o seu Plano Estadual de Educação nas Prisões, de onde emerge, implícita ou explicitamente o projeto político pedagógico. A estrutura deste último será analisada a partir dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e da Lei de Execução Penal (LEP). Como documentos subsidiários recorreremos ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC, 2004) e ao Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário, pelas possibilidades que oferecem à articulação entre Educação e trabalho, e entre as políticas públicas setoriais na prisão.

Diferentemente de outros espaços nos quais a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi implantada com sucesso, sem nenhuma alteração do meio, a prisão precisa ser ressignificada como espaço potencialmente pedagógico. Como transformar carcereiros em educadores? Como transformar presos em alunos? Como situar a Educação como um direito e valor dentro da prisão e como fazer para que as relações entre todos sejam predominantemente pedagógicas?

Dados os princípios da valorização da relação entre teoria e prática e das experiências anteriores (Art. 61 da LDB) como transformar saberes construídos no submundo do crime em conhecimentos socialmente relevantes e valorizados úteis?

As considerações acima foram, em sua maioria, suscitadas e ensaiadas durante o processo coletivo de elaboração dos planos estaduais de Educação em prisões nos estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Santa Catarina, São Paulo, Paraná e Bahia pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GEPÊPrivação)⁵, sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

5. Dados do Grupo: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0067708W1WASSZ>

O grupo de estudos e pesquisas em educação em regimes de privação da liberdade - GEPEPrivação

Em tese, a Educação de pessoas jovens e adultas submetidas por medidas legais a regimes de privação da liberdade constitui objeto de pesquisa próprio das Ciências da Educação. Por direito e por obrigação constitucional, a Educação dentro das instituições que executam regimes de privação da liberdade deve ser de responsabilidade do poder público. E as organizações não governamentais devem ter papel ativo no controle social das políticas públicas. Estes três argumentos são suficientes para justificar a cooperação entre uma ONG - Instituto Paulo Freire - e uma universidade pública - a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo -, para criação do Grupo de Estudos e de Pesquisa sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GEPÊPrivação).

O Brasil administra um dos dez maiores sistemas penitenciários do mundo, com mais de 560.000 pessoas encarceradas ao final de 2013, distribuídos em mais de 1.200 unidades prisionais, cerca de 200.000 mandados de prisão não cumpridos e uma taxa de reincidência imprecisa, mas historicamente acima de 70%. O Estado de São Paulo, em que a situação é mais grave e mais violenta, possui atualmente 158 unidades prisionais que contêm pouco mais de 40% desta população.

O histórico dos debates sobre prisão pautava-se pelo quadro teórico e metodológico propiciado pelas *teorias lombrosianas*, dominante no período entre 1900 e 1920 em que se deu a construção da Penitenciária do Estado, em São Paulo (SALLA, 1999). Depois do verdadeiro furor que foi a inauguração da Penitenciária do Estado, apresentada ao mundo como um presídio modelo, combinação de sofisticação arquitetônica com as teorias criminológicas, o debate acadêmico só foi retomado no final da década de 60 e início da década

de 70 em virtude da situação criada pelo Regime Militar no Rio de Janeiro, de agregar, no Presídio da Ilha Grande, presos comuns com presos políticos, caldo de cultura de onde emergiram os grupos organizados que hoje dominam as prisões cariocas.

Internamente, na Universidade de São Paulo, a questão penitenciária foi introduzida no campus com a criação do Núcleo de Estudos da Violência da USP, em outubro de 1987, sob a coordenação de Paulo Sérgio Pinheiro, Sérgio Adorno e Nancy Cardia, que produziu uma série de pesquisas de cunho acadêmico, focalizando, principalmente, a reincidência.

Mais tardiamente, na Faculdade de Educação, o tema torna-se objeto de estudo a partir de uma dissertação de mestrado (SILVA, 1998), cujos estudos foram aprofundados na tese de doutoramento (SILVA, 2001), sob a tríplice orientação de Roseli Fischmann, Angelina Peralva e Sérgio Adorno, depois secundada pela dissertação de mestrado de Manoel Rodrigues Português (2001), sob orientação de Afrânio Mendes Catani.

Hoje temos mais algumas pesquisas em andamento sobre o mesmo tema (três delas no âmbito do GEPÊPrivação), a questão penitenciária aparece nos simpósios de iniciação científica, nas linhas de pesquisas da pós-graduação e tem protagonizado interessantes debates em eventos nacionais e internacionais.

No plano internacional, o debate sobre Educação de presos já assume dimensões de política externa, de plano nacional e de rede, em virtude do interesse demonstrado pela União Européia em parceria com a Organização dos Estados Ibero Americanos e interveniência do Ministério da Educação, que criou a *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*, e também envolveu a sua *Secretaria de Relações Internacionais* para articular este debate no

âmbito do Mercosul e da América Latina, propondo, inclusive, a criação de uma *Rede Latino Americana de Educação em Prisões* (www.redlece.org).

Moacir Gadotti (1993) e Paulo Freire (1995) também analisaram a questão e firmaram posições que ainda hoje são acatadas por quem trabalha com o tema.

Ainda que se possa afirmar que a condição de confinamento prolongado, a necessidade de rápida adaptação a um ambiente hostil marcado pela cultura da violência e a perda de referenciais capazes de suscitar outras formas de saberes e de produção de conhecimentos, a questão fundamental é a qualidade da formação de quem faz a mediação entre os objetivos da Educação e os objetivos da pena e da prisão e é esta a tarefa que se quer seja assumida pela Pedagogia Social.

Por outro lado, pesquisas desenvolvidas sobre abrigos, internatos para adolescentes em conflito com a lei e prisões apontam para a necessidade de se repensar a formação do técnico e do profissional que trabalham diretamente no atendimento a esta clientela dentro do que qualificamos como “instituições totais”. Focalizamos de modo mais específico a Educação, o Serviço Social e a Psicologia como demandárias de uma complementação curricular que lhes permita compreender a complexidade da problemática social que caracteriza a situação de risco em que vivem estas pessoas, mas não negligenciamos também o Direito, a Medicina, a Administração como áreas em que se faz necessária uma visão mais humanista dos problemas sociais.

Uma característica marcante no trabalho das instituições totais tem sido, por exemplo, a ênfase em segurança e disciplina em detrimento das abordagens voltadas para a reabilitação, o desenvolvimento pessoal e a inserção social. Outra característica

importante de ser assinalada é a função secundária da Educação, do Serviço Social e da Psicologia dentro das instituições totais, onde atuam como sucedâneos das Ciências Jurídicas, instrumentalizando juízes, promotores e instâncias de avaliação para a tomada de decisões, sem intervenções diretas no ser humano alvo de seus atendimentos. A terceira característica destas instituições é a orientação estritamente burocrática do trabalho dos técnicos e profissionais, inexistindo métodos e técnicas que configurem uma metodologia institucional para o trabalho de reabilitação, de desenvolvimento pessoal e de inserção social. Esta ausência de cientificidade no trabalho social tem dado margem ao espontaneísmo, ao empirismo e à experimentação de uma variedade de projetos pontuais, propostos ou *vendidos* por indivíduos, grupos e entidades, que nem sempre se coadunam com a legislação específica ou com uma filosofia de trabalho.

Do objeto e da finalidade

O GEPÊPrivação é um grupo acadêmico-científico, sem personalidade jurídica, constituído por pesquisadores do Instituto Paulo Freire, professores e alunos de graduação e de pós-graduação da Universidade de São Paulo. São seus objetivos:

1. elaborar estudos e pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos Privados da Liberdade no Brasil e exterior;
2. levantar a produção acadêmica sobre o tema no Brasil e no exterior, para constituição de um acervo temático;
3. identificar as normatizações nacionais e internacionais sobre o tema;
4. estudar as propostas de formação inicial e continuada de jovens e adultos privados da liberdade no Brasil e no exterior;
5. estudar as proposta de formação continuada de recursos humanos no Brasil e no exterior;

6. identificar diferentes práticas de formação e atuação de educadores para pessoas privadas de liberdade.
 7. organizar eventos temáticos para a socialização da produção acadêmica, bem como de seus estudos e pesquisas;
 8. organizar cursos de formação continuada;
 9. integrar-se a grupos afins, no Brasil e no exterior;
- organizar publicações sobre o tema

realizar pesquisas conjuntas com instituições nacionais e estrangeiras.

Apontamentos teóricos e epistemológicos para o projeto político pedagógico de educação em prisões

A implantação das *Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação em Estabelecimentos Penais* no Brasil é orientada por três eixos que envolvem, de forma articulada, o sistema público de ensino e a Execução Penal, seja por meio dos ministérios da Educação e da Justiça, seja por meio das ações entre Secretarias da Educação e da Administração Penitenciária ou equivalente nos estados.

O Eixo A (*Gestão, Articulação e Mobilização*) orienta a formulação, execução e monitoramento da política pública para a educação nas prisões, inclusive com a participação da sociedade civil, prática coletiva comum na seara da Educação, mas nova para a administração penitenciária e a execução penal.

O Eixo B (*Formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta*) indica que a Educação nas prisões deve atender, além das óbvias necessidades dos presos, as necessidades de formação continuada e permanente de educadores, agentes penitenciários e operadores da Execução Penal.

O Eixo C (*Aspectos pedagógicos*) impõe aos estados a obrigatoriedade da criação de seus próprios projetos políticos pedagógicos, com base nos fundamentos conceituais e legais da Educação de Jovens e Adultos, bem como nos paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo.

Como se depreende da breve análise destes três eixos e do conjunto das Diretrizes, o PPP da educação nas prisões possui uma dimensão orgânica e estruturante para as ações de múltiplos atores (projeto); impacta a Execução Penal, os procedimentos disciplinares e a rotina prisional e escolar (político); e organiza as condições de ensino, o tempo, o espaço e o currículo (pedagógico).

Como uma das novas fronteiras da Educação, o PPP da educação nas prisões possibilita a salutar complementaridade entre a legislação educacional e legislação penal - LDB e Lei de Execução Penal -, favorece a articulação entre políticas setoriais - Educação, Trabalho, Saúde, Segurança Pública e Serviço Social -, potencializa a sinergia entre duas ciências - Pedagogia e Direito - e mobiliza distintos campos profissionais - professores e agentes penitenciários - em torno de objetivos comuns.

A criativa exploração dos dispositivos da LDB, constitui a prisão como campo promissor para a experimentação de inovações pedagógicas que não foram implementadas na rede regular de ensino, não obstante serem autorizadas pela lei. A mesma liberalidade apresentada pela legislação de ensino não encontra correspondência nem na legislação penal nem na Execução Penal que, não obstante, devem sofrer significativos impactos da Educação, especialmente quanto aos regimentos disciplinares e à atuação do Conselho da Comunidade e do Patronato.

Dentre estas inovações merece destaque a relação Educação/ Trabalho, a qualificação técnica e profissional do preso para trabalhar ainda durante o cumprimento da pena e a integração deste à proposta de reintegração social dentro da própria prisão e da execução penal, como são os casos do Monitor de Educação e do Agente Prisional de Saúde (Art. 11, § 2º da Resolução Nº 2 do CNE).

A Educação consiste em projeto de médio e longo prazos, trabalha em função de objetivos e metas próprias (SILVA, MOREIRA, 2006). Contudo, os objetivos da Educação são perfeitamente compatíveis com os objetivos da Execução Penal. O papel precípua da Educação dentro da prisão deve ser o de contribuir para que o ser humano privado da liberdade possa desenvolver habilidades e capacidades para estar em igualdade de condições com as pessoas em liberdade para disputar as oportunidades socialmente criadas.

A recente alteração na LEP⁶, que permite a remição da pena pelos estudos, é louvável em sua intenção, mas inadequado nos seus critérios, pois ignora os objetivos e metas próprias da Educação e autoriza a concessão da remição apenas pela frequência à sala de aula, independentemente de o preso concluir ou não um ciclo, modalidade ou nível de estudos. Indica, apenas, no caso da conclusão de um ciclo, o acréscimo de um terço na remição de pena. Sobre o assunto, há, ainda, a Recomendação nº 44 de 26 de novembro de 2013⁷ do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que dispõe sobre atividades educacionais complementares, de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, saúde e outras integradas ao projeto político pedagógico, para fins de remição de pena pelo estudo e estabelece critérios para a remição pela leitura.

6. A Lei nº 12.433/2011 altera o Artigo 126 da LEP, para incluir a normatização da remição de pena pelo estudo.

7. Fonte: http://www.cnj.jus.br/images/recomendacao_gp_44_2013.pdf, acesso em 14 de fevereiro de 2014.

Entre as possibilidades apresentadas pelo PPP e a operacionalização da remição da pena pelos estudos temos uma aparente contradição, ou seja, diversas instâncias da Educação, da Execução Penal, da Administração Penitenciária e da sociedade civil são mobilizadas para assegurar a oferta da Educação nas prisões, mas não existem mecanismos que induzam o preso ao cumprimento das metas e objetivos da Educação consignadas no PPP.

A perspectiva freireana para o direito à educação

Foi a prisão de Paulo Freire, em setembro de 1964, quando passou cerca de setenta dias preso em Olinda e Recife, que ensejou o exílio do educador e, conseqüentemente, a amplificação de suas ideias mundo afora. Moacir Gadotti sugere que a elaboração teórica da *Pedagogia do Oprimido* remete a esta experiência que, aliás, é relatada pelo próprio Paulo Freire no livro *Aprendendo com a própria história* (1987), em co-autoria com Sérgio Guimarães.

A bibliografia especializada, entretanto, possui um único registro de pronunciamento feito por Paulo Freire especificamente sobre Educação de presos.

Em conversa com os educadores que atuavam em prisões durante o *I Encontro de Monitores de Educação de Adultos Presos do Estado de São Paulo* (FUNAP, 1993), Paulo Freire afirmou que a singularidade da condição de presidiário não requer necessariamente um método pedagógico específico. Advertiu ainda que se os educadores “enveredassem por uma metodologia específica, inclusive com materiais didáticos próprios, estariam discriminando o aluno preso duas vezes, negando-lhes acesso à informação/formação que de todos é de direito.” (RUSCHE, 1995: 17).

Esta afirmação tem permeado desde então a maioria das discussões sobre quais são os métodos e técnicas mais adequadas para a Educação em prisões. A afirmação, aparentemente, contradita outra do próprio Freire e que consiste em uma recomendação aos educadores brasileiros: “escrevam pedagogias e não sobre pedagogias” (FREIRE, 2003, p. 34), incitando-os a desenvolver métodos e técnicas adequadas para lidar com a diversidade da população brasileira e suas experiências⁸.

A primeira afirmação parece corroborar a hipótese de que a Educação de Jovens e Adultos deva ser, a exemplo do que sugere a UNESCO, a modalidade preferencial para a educação de presos (UNESCO, 2006: 63). Já a segunda afirmação, corrobora a hipótese do GEPÊPrivação, reiteradamente manifestada, de que a EJA, em sua versão ofertada nos sistemas públicos de ensino não atende à especificidade da condição dos presos.

As Diretrizes Nacionais também corroboram esta última hipótese instando os gestores públicos a adotarem os dispositivos capazes de trazerem inovações para a Educação e a integrarem as diferentes alternativas educacionais, sejam elas formais, não formais ou decorrentes das experiências de vida e do trabalho.

Paulo Freire cimentou a concepção de Educação como libertação, entendendo o ato de educar como equivalente a libertar, tendo esta última como corolários a conscientização, a autonomia, a emancipação, a capacidade de autodeterminação e a vocação para ser mais. Sua atuação junto à Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos logo após o retorno do exílio foi fundamental para que a convergência entre os dois termos assumisse uma dimensão prática por meio do projeto *Educar para os Direitos Humanos*, desenvolvido pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo.

8. No mesmo sentido, o título “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias” de Miguel Arroyo.

A dedicatória de *Pedagogia do Oprimido* (1970) foi direcionada aos “esfarrapados do mundo”, mas a categoria central no pensamento pedagógico libertador de Paulo Freire não é, entretanto, este esfarrapado, o preso, o proletário ou qualquer outro tipo sociológico em particular e sim o oprimido/opressor, relação dialética que faz com que o processo de libertação de um seja, na verdade, o processo de libertação do outro.

O opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser (FREIRE, 1999: 99).

Na concepção freireana, humanização e desumanização “são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua *inconclusão*, mas se ambas constituem uma possibilidade só a primeira parece constituir a vocação do homem. A desumanização é “uma distorção da vocação de ser mais; distorção possível na história, mas não é uma vocação histórica”. E ainda que a desumanização seja real na história, contudo, não é um destino contra o qual não se possa lutar, mas “o resultado de uma ordem injusta que gera violência por parte dos opressores, a qual, por sua vez, gera o ser menos” (FREIRE, 1999: 48).

A radicalidade proporcionada por esta concepção torna responsabilidade da Educação “a tarefa humanística e histórica de libertar-se a si e aos seus opressores” (FREIRE, 1970: 20). Oprimido e opressor devem ser entendidos como categorias dialéticas e não estáticas, relativas e não absolutas, dada a natureza cambiante das relações humanas e sociais e a possibilidade de uma mesma pessoa estar simultaneamente nas duas posições ainda que em relação a

pessoas diferentes. Ninguém é 100% oprimido e ninguém é 100% opressor, constituindo-se em ato de conscientização saber quando e como o sujeito está em uma ou outra posição.

No livro *Professora sim, Tia não: Cartas para quem ousa ensinar* (1997: 34), Paulo Freire sustenta a tese de que os problemas relacionados com a Educação não são somente problemas pedagógicos, mas sim problemas políticos e éticos e que os problemas da educação de adultos, particularmente nas prisões evidenciam este caráter ético e político.

Alguns dados permitem visualizar estas dimensões éticas e políticas a que se refere Freire. Mais de 63% das pessoas recolhidas à prisão no Brasil tem idade entre 18 e 35 anos, confirmando que a prisão está cada vez mais sendo destinada a pessoas de extratos sociais historicamente mais vulneráveis e cuja educação foi negligenciada pelas instâncias tradicionais de socialização, como devem ser a família, a escola, a igreja e o mercado de trabalho. Observa-se ainda a predominância de delitos de pouco ou nenhum impacto ofensivo, como são os crimes contra o patrimônio e o envolvimento com drogas, responsáveis por 45% do encarceramento no Brasil.

Jovens que em liberdade não puderam aprimorar o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, que não encontraram ainda o sentido de suas vidas, e que não adquiriram escolarização ou profissionalização suficientes para lhes assegurar um lugar em suas comunidades estão sendo cada vez mais compelidos a encontrar na prisão o espaço que lhes forje o caráter e a personalidade e a prisão que temos hoje em nada contribui para isto. Sérgio Adorno (1991, p. 79) chama a isto de “socialização incompleta”.

Diante deste quadro, as definições clássicas de crime, de pena e de prisão não são mais suficientes para explicar os processos sociais que estamos vivenciando neste início de século XXI, marcado pelo acirramento das desigualdades sociais, da pobreza e do desemprego (SILVA, MOREIRA, 2006: 5).

Estes fatores precisam ser considerados com vistas a uma redefinição das funções da pena e da prisão, pois os estabelecimentos penitenciários brasileiros estão cada vez mais se caracterizando como instâncias de socialização de jovens que não puderam completar este processo quando em liberdade.

Considerações finais: as especificidades da eja nas prisões ou em contextos de privação de liberdade

Não obstante a adesão do Brasil a todos os tratados e convenções internacionais na área de direitos humanos e as conquistas na universalização do Ensino Fundamental, o país negligenciou a oferta da Educação às pessoas em regimes de privação da liberdade. Sua elevação ao status de política pública requer agora o enfrentamento e a superação de algumas questões que são próprias e específicas do sistema penitenciário.

A chamada cultura prisional, leia-se o modelo de administração penitenciária, é sustentada por um tripé cujos pilares são: 1) a elevada tolerância em relação à todas as formas de violência que se torna o principal fator de mediação das relações entre instituição/agentes, agentes/presos e presos/presos; 2) a elevada tolerância em relação a corrupção, não só no sentido pecuniário, mas também em relação aos valores, hábitos e costumes, que caracterizam o universo prisional como uma contracultura e; 3) a compra e venda de privilégios como técnica de empoderamento de presos e agentes, sem nenhuma correspondência no mundo real.

A prevalência do binômio segurança/disciplina sobre toda e qualquer iniciativa de ressocialização ou reintegração social tem sido apontada como o maior dos entraves à execução do trabalho da Educação, da Psicologia e do Serviço Social dentro da prisão (PORTUGUÊS, 2001; SILVA, 2001), mas deve-se apontar também para a relação de subordinação que estas ciências têm em relação às Ciências Jurídicas, como se fossem apêndices destas.

Das mais de 1,8 mil (um mil e oitocentas) unidades prisionais existentes no Brasil (Dados do INFOPEN – Ministério da Justiça do Brasil, Dezembro/2010), nenhuma planta penitenciária foi concebida, na origem, como estabelecimento educacional, isto é, com uma escola para atendimento aos presos, havendo sim, salas de aulas, geralmente adaptadas ou ocupando espaços improvisados, originalmente destinados à administração penitenciária.

Sob o prisma organizacional, em vários estados brasileiros a administração penitenciária ainda sequer é concebida como área de conhecimento (Direito Penitenciário), estando subordinada à Secretaria de Justiça, Secretaria de Segurança Pública ou outro arranjo político que não uma Secretaria da Administração Penitenciária, dirigida por especialistas e não por coronéis, com orçamento próprio, quadro de recursos humanos concursado, escola de formação do pessoal penitenciário e rígida distinção de funções entre quem prende e quem tem a responsabilidade pela custódia do preso.

Elo importante na oferta, fiscalização e avaliação da Educação em prisões são as instituições auxiliares da Justiça (Art. 61 da LEP), especialmente Conselho Penitenciário, Patronato e Conselho da Comunidade, cujas atribuições são necessárias e desejáveis na elaboração, fiscalização e avaliação de um projeto político pedagógico destinado às prisões, tal como as instituições auxiliares da escola, a saber, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres.

A formação de professores para a Educação em Prisões, com regime próprio de trabalho, ainda que dentro da categoria única do magistério constitui caso à parte, pois os cursos de formação de professores, mesmo das universidades públicas ainda não estão sensibilizados para a necessidade de formar quadro docente para atuação em espaços outros que não sejam a escola e a sala de aula. Lecionar nas prisões tem sido a última opção para professores que não encontram lugar na rede regular de ensino, em início de carreira, provisórios ou readaptados.

O mesmo se pode dizer em relação ao mercado editorial quanto aos apelos para desenvolvimento ou adequação de bibliografia e de material didático pedagógico para a Educação em prisões. Sem o apelo comercial e a possibilidade do ganho em escala persiste nas prisões a utilização do material originalmente concebido para a Educação de Jovens e Adultos ofertada no sistema público de ensino.

Esta última questão em particular possibilita dialogar com a posição de Paulo Freire: em que circunstâncias a discriminação contra os presos seria acentuada com a adoção de uma Pedagogia especialmente concebida para o universo prisional? Escrever pedagogias para quem? Se o contexto em que vive a pessoa é determinante na constituição de sua forma de produzir conhecimentos e de ler o mundo, a condição de encarceramento, sobretudo o confinamento prolongado é propícia para estabelecer formas outras de produção e de reprodução do conhecimento?

E como desconstruir a lógica imanente à prisão, cuja contracultura a caracteriza como escola/universidade do crime, dotada que é de uma pedagogia que de forma contínua, persistente e independente da vontade das pessoas, da sociedade e do Estado produz e reproduz os pseudo valores da criminalidade e da violência, agora de

forma intrafamiliar e intergeracional com anseios de exportação de suas tecnologias para a sociedade extramuros?

Destacar a especificidade da EJA nas prisões é, portanto, determinante para a adequada formação de professores, para a especialização da carreira, para a produção de material didático pedagógico e para a elaboração de indicadores de avaliação que possam apreender a multiplicidade de fatores presentes na relação de ensino e aprendizagem dentro da prisão.

Bibliografia

ADORNO, Sérgio (1991). "A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola". São Paulo. Cadernos de Pesquisa, V. 79, p. 76-80.

BRASIL, Lei de Execução Penal. Lei Federal nº 7.210, de 11.7.1984.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, de 20.12.1996.

Cnpecp. Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.

FREIRE, Paulo (2001 a.). *A Educação na Cidade*. São Paulo. 5ª edição. Cortez.

_____(1987). "Aprendendo com a própria história". Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987, (Educação e Comunicação; v. 19), em coautoria com Sérgio Guimarães.

_____. *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Siglo XXI.

_____(2003). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro. 27. ed. Paz e Terra.

_____(2003). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo. 26. ed. Paz e Terra.

_____(1970). *Pedagogia do oprimido*. New York. Herder & Herder, 1970 (manuscrito em português de 1968). Publicado com

Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

_____(1997). *Professora sim Tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo. Olho D'Água.

FUNAP. Presídios e Educação: Anais do I Encontro de Monitores de Alfabetização de Adultos Presos do Estado de São Paulo. São Paulo. FUNAP, 1993.

GADOTTI, Moacir (1993). Educação como processo de reabilitação. En: MAIDA J.D. (org.). Presídios e educação. São Paulo. Funap.

GOFFMAN, Erving (2001). *Manicômios, Prisões e Conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. 7ª edição. São Paulo. Editora Perspectiva.

MEC. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2004.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues (2001). "Educação de adultos presos: possibilidade e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal do estado de São Paulo". Dissertação (mestrado) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo. USP, 2001.

RUSCHE, Jesus Robson (org.) (1995). *Educação de adultos presos: uma proposta metodológica*. São Paulo. FUNAP.

SALLA, Fernando (1999). *As prisões em São Paulo: 1822-1940*. São Paulo. Annablume.

SILVA, Roberto da y MOREIRA, Fábio Aparecido (2006). "Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível". In:

Dossiê Questões Penitenciárias. Revista Sociologia Jurídica. n. 03.

SILVA, Roberto da (org) (2008). “Remição da Pena: análise dos projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional”. São Paulo. GEPEPrivação.

_____ (2010). Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado do Mato Grosso do Sul. Cuiabá: GEPÊPrivação/SEDUC/SEJUS.

_____ (2010). Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: GEPÊPrivação/SEDUC/SEJUS.

_____ (2010). Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado do Mato Grosso. Campo Grande: GEPÊPrivação/SEDUC/SEJUS.

UNESCO. Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

El derecho a la educación superior en universidades públicas y delitos de lesa humanidad: un horizonte en debate en el contexto argentino.

En esta sección se presentan dos artículos y la desgrabación de una ponencia que dan cuenta de las principales tensiones puestas en juego en una mesa debate que se llevó a cabo en el marco de las I Jornadas de Educación Universitaria en Cárceles del Mercosur de 2013.

El tema convocante, la posibilidad de que quienes purgan penas por delitos de lesa humanidad en las cárceles argentinas puedan solicitar participación en los programas universitarios en cárceles, tuvo y tiene vigencia para quienes trabajan en este contexto, por cuanto se trata de una posibilidad cierta y con antecedentes recientes. Las dificultades y tensiones que semejante suceso acarrea para las instituciones y actores involucrados ameritaron, en aquella oportunidad, en un marco que pretendió justamente reunir a personas involucradas en este contexto educativo, la apertura de un foro donde compartir experiencias y reflexiones. El debate fue complejo y apasionado, inquietó principios jurídicos al historizarlos y dar lugar a consideraciones políticas y estratégicas; los textos que siguen resumen algunas ideas que delinean un panorama ríspido, interpelante y sólo provisoriamente suturado.

Juan Pablo Parchuc, actor y testigo privilegiado de la que fue quizá la principal experiencia de este tipo en el país, resume los hechos y argumentos que marcaron lo ocurrido en el marco del programa UBA XXII desde el año 2010, en un conflicto con importante impacto en la opinión pública y que conmocionó a la institución durante al menos dos años.

Jorge Perano, en un artículo abiertamente polémico, pone sobre la mesa principios normativos que, con su propia y necesaria universalidad, tensan el panorama. Agrega consideraciones estratégicas y nos pone así frente a un límite en el que, paradójicamente, peligran conquistas relativas al respeto por los derechos humanos en las cárceles de nuestro país.

Por último, la transcripción de la intervención de Alejandro Kaufman -quien también tomó parte en el conflicto de la UBA- en el debate llevado a cabo en Córdoba, abre una perspectiva desde la consideración de la especificidad de los crímenes de lesa humanidad y sus implicancias en la concepción acerca de las penas aplicadas y la convivencia social con sus perpetradores presos.

No a la admisión de genocidas en la UBA.

Debates, posiciones y estrategias en torno del rechazo al ingreso de procesados y condenados por delitos de lesa humanidad en la Universidad de Buenos Aires

Juan Pablo Parchuc¹

El conflicto que derivó en la campaña de rechazo y las resoluciones que terminaron negando la admisión de condenados y procesados por delitos de lesa humanidad en la Universidad de Buenos Aires, comenzó el segundo cuatrimestre del año 2010. Durante la cursada, el represor Oscar Rolón², detenido en el penal de Marcos Paz, sin estar inscripto, intentó ingresar a una clase de la materia Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado, dictada en el marco del Programa UBAXXII³. Ante la incomodidad generada en el resto de los estudiantes privados de libertad, el docente a cargo le pidió que se retirara de su clase. Tras esta situación, sin mediar ninguna presentación formal ante la Universidad, Rolón promovió, junto con la Asociación de Abogados por la Justicia y la Concordia, una denuncia por discriminación en el Instituto Nacional contra la Discriminación,

1. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

2. Ex policía federal, condenado a prisión perpetua por crímenes cometidos en los centros clandestinos de detención, tortura y desaparición del Circuito ABO (Club Atlético, El Banco, El Olimpo), quien -entre otras funciones- estuvo infiltrado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires durante la dictadura.

3. El Programa UBAXXII ("Universidad en la cárcel") desarrolla actividades académicas, de investigación y extensión en penales federales, a partir del convenio firmado el 17 de diciembre de 1985 entre la Dirección Nacional del Servicio Penitenciario Federal y la Universidad de Buenos Aires, ratificado por la Resolución (CS) Nro. 63 del 18 de febrero de 1986 (véase Laferriere, 2006). En la actualidad se dictan, de manera presencial, siete carreras de grado y se realizan distintas actividades extracurriculares distribuidas en seis unidades y complejos penitenciarios en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Conurbano bonaerense.

el Racismo y la Xenofobia (INADI). El dictamen tardó en llegar⁴ y el hecho no pasó a mayores.

Ese mismo año, en reuniones con autoridades del Programa UBAXXII, el personal penitenciario a cargo de educación superior en el penal consultó sobre la posibilidad de inscribir a Rolón. La respuesta contempló, en principio, la situación conflictiva que podría generar en el aula, dado el reparo de los docentes y el rechazo manifestado por los demás estudiantes, que no querían compartir el espacio con los “lesa”, no sólo por los crímenes por los que estaban detenidos, sino también por su situación de privilegio dentro de la cárcel y el maltrato y abuso de poder cometidos habitualmente contra el resto de los presos *comunes*. A comienzos de 2011 hubo también reuniones con el por entonces director nacional del Servicio Penitenciario Federal (SPF), Víctor Hortel, en las que se compartió la preocupación y los riesgos potenciales que podría generar la situación, y se acordó que el SPF buscaría los modos de atender la demanda de los genocidas sin involucrar a la universidad. Sin embargo, y pese a la directiva de Hortel, los penitenciarios siguieron insistiendo, como no lo hacen en ningún otro caso. Esto merece un párrafo aparte.

La actitud corporativa del SPF atraviesa toda la historia. Los servicios penitenciarios tienen estructura y formación militar, por eso no debería sorprendernos que algunos agentes penitenciarios todavía hoy llamen a los represores por el rango, hagan la venia cuando pasan y los traten como jefes, como ocurría durante la última dictadura cívico-militar, cuando los agentes penitenciarios estaban efectivamente bajo

4. El dictamen Nro. 205-12 de la Asesoría Legal del INADI, con fecha del 29 de mayo de 2012, bajo la gestión del interventor Pedro Mouratian, resolvió que el hecho denunciado no constituía una conducta discriminatoria, “sin perjuicio de la obligación de la Universidad de Buenos Aires de garantizar al denunciante su derecho a la educación”.

el mando de las Fuerzas Armadas⁵. En el alegato del colectivo Justicia Ya por los crímenes de lesa humanidad cometidos en la Unidad 9 de La Plata, perteneciente al Servicio Penitenciario Bonaerense, la abogada Guadalupe Godoy argumentó sobre la persistencia de prácticas, usos y costumbres dentro de las cárceles, a casi treinta años de concluida la dictadura. De hecho, durante el juicio, se trazó un paralelo entre las cárceles de la dictadura y las del presente, a partir de los recorridos hechos a las celdas de castigo del penal y los informes del Comité contra la Tortura de la Comisión Provincial por la Memoria. En el alegato, Godoy indicó la continuidad de la tortura y las prácticas degradantes ejercidas contra las personas privadas de libertad, y caracterizó el vínculo entre militares y penitenciarios, en aquella época, como “de complementariedad y no de subordinación” (Godoy, 2011: 101). Citando las palabras de Alcira Daroqui, explicó que si bien podría haber, por una cuestión jerárquica, reconocimiento de autoridad e incluso aceptación de la misma, ciertas prácticas institucionales tienen que tener complementariedad, porque de lo contrario no hubieran persistido. Si hubiera habido sólo subordinación, la práctica no hubiera persistido. Y hoy en las cárceles, se discrimina, aísla, se desalienta a los familiares que visitan a los presos, se tortura, se mata a ese otro que ahora es el pibe pobre, morocho y excluido del conurbano. También se refirió a la dualidad de los sistemas penitenciario y judicial, por su pertenencia a un aparato legal “que se encontraba viciado por la voluntad genocida” (Godoy, 2011: 95). La ilegalidad de la represión deviene, no de la existencia o ausencia de normativa, sino de la esencia de la acción (...) Por tanto, todo acto llevado a cabo por sus

5. Los servicios penitenciarios federal y provinciales quedaron bajo injerencia del Consejo de Defensa el año anterior al golpe, según documentos oficiales de carácter secreto: decretos Nro. 2770 y 2771/75, y la Directiva de Defensa Nro. 404, del mismo año, que los coloca expresamente bajo el control operacional de las Fuerzas Armadas. Por su parte, el decreto 1209/76 estableció un sistema para regular y coordinar la labor de las instituciones con responsabilidad en la detención, tratamiento y traslado de los procesados y condenados de máxima “peligrosidad”, así como de las personas puestas “a disposición del PEN” (Poder Ejecutivo Nacional).

instituciones [las del sistema penitenciario y judicial] formó parte de la esfera ilegal de la represión porque respondió a la planificación del genocidio⁶.

Volvamos al relato. El primer cuatrimestre de 2011, las coordinadoras del Ciclo Básico Común (CBC) en el Programa UBAXXII reciben de parte del personal penitenciario las solicitudes de inscripción del Complejo Penitenciario Federal II de Marcos Paz, y entre ellas, sin mediar advertencia ni aclaración, figuran los nombres de Rolón y Carlos Jurio⁷. Se reedita la situación con Rolón, que vuelve a irrumpir, sin autorización, en una clase de la misma materia. Ante la nueva negativa, Rolón permaneció, no sólo ese día, sino más adelante también, en la puerta del aula y merodeando los pasillos, en connivencia con el personal penitenciario. Incluso llegó a amenazar a la docente en persona. Al pedido de inscripción de Rolón y Jurio, se sumó, ese mismo cuatrimestre, aunque esta vez no por escrito, el de los marinos Adolfo Donda y Guillermo Suárez Maison hijo⁸, detenidos en el Complejo Penitenciario Federal I de Ezeiza.

Dada la situación, estudiantes privados/as de libertad del Centro Universitario Devoto (CUD), el Centro Universitario Ezeiza (CUE) y los complejos penitenciarios I y II redactaron y entregaron al por entonces director del Programa UBAXXII, Leandro Halperín, un documento manifestando su rechazo a compartir las aulas con personas detenidas por delitos de lesa humanidad. Mientras tanto, Rolón cursó un *habeas corpus* contra la UBA por “agravamiento de condiciones de

6. Sobre las discusiones, definiciones y límites en torno del concepto de genocidio, véase Feierstein (2007).

7. Ex médico en funciones dentro del Servicio Penitenciario Bonaerense, condenado a trece años de prisión por delitos de comisión de torturas seguida de muerte en la causa por la U.9 de La Plata.

8. Ambos condenados por delitos cometidos como integrantes del grupo de tareas 3.3.2 de la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA). En el caso del primero, además, como responsable de la desaparición de su hermano y cuñada, y la apropiación de la beba de ambos, nacida en cautiverio.

detención”, cuya respuesta estuvo a cargo del Área de Asuntos Jurídicos de Rectorado. En ese marco, se empezaron a barajar alternativas, como brindar a los genocidas tutorías en lugares especiales o habilitar que cursen en calidad de libres, lo cual desató el rechazo generalizado de docentes y coordinadores/as de distintas unidades académicas, y fue el inicio de la campaña contra el ingreso de procesados y condenados por delitos de lesa humanidad en la universidad.

El conflicto alcanzó entonces a toda la comunidad académica: cátedras, programas, docentes, estudiantes (detenidos y no), coordinadores/as, representantes de los distintos claustros, e involucró a organizaciones sociales y de derechos humanos enteradas de la situación. Desde la Facultad de Filosofía y Letras mantuvimos conversaciones y empezamos a organizar reuniones con organismos de derechos humanos y diversos grupos con trabajo en cárceles para planificar y definir estrategias y líneas de acción. Se decidió avanzar por dos vías: una hacia adentro de la Universidad, por los mecanismos institucionales clásicos, llevando la discusión a los decanos, secretarios y órganos de representación de los distintos claustros y unidades académicas (de los consejos directivos hasta el Consejo Superior). Y otra, hacia afuera, para extender el debate a través de la participación en medios de comunicación, la difusión del problema en eventos y reuniones políticas y la organización de mesas de debate en diversos ámbitos.

El decano Hugo Trincherero convocó a una primera reunión formal en marzo de 2012 en la sede de Puán 480, de la que participaron la Liga Argentina por los Derechos del Hombre (LADH), el Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ) y el Movimiento EcuMénico por los Derechos Humanos (MEDH), entre otros. Pocos días después, circuló una carta de la Liga dirigida a los/as decanos/as de todas las unidades académicas incorporadas al Programa UBAXXII, donde se expresaba

preocupación ante el intento de los represores de inscribirse en el programa de educación universitaria en cárceles. El texto identificaba el intento como parte de una estrategia de impunidad (la “impunidad de los condenados”), que podía vincularse con otras acciones, como los pedidos de detención domiciliaria, la eximición de prisión o la atención especial por razones de salud⁹. La carta citaba además el antecedente del rechazo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), en marzo de 2010, cuando el represor Eduardo “El Curro” Ramos, detenido en el penal de Las Flores, quiso inscribirse para cursar a distancia la carrera de Letras.

Un breve paréntesis: el año pasado tuvimos una muestra clara de las complicidades que aún ligan a la corporación judicial y los servicios penitenciarios con la continuidad de poderes fácticos que pueden retrotraerse varias décadas atrás. Me refiero a la fuga de los represores Gustavo Ramón De Marchi y Jorge Antonio Olivera del Hospital Militar Central Cosme Argerich, el 27 de julio de 2013, mientras estaban bajo custodia del SPF. El Juzgado Federal Nro. 2 de San Juan autorizó el traslado para que los dos represores condenados hicieran una consulta médica a más de mil kilómetros de su lugar de detención. Tras la fuga, los responsables militares y penitenciarios fueron sancionados con el pase a retiro y se empezaron a revisar las historias clínicas de otros genocidas alojados provisoriamente en hospitales y centros de salud. Se encontraron casos de represores con alta médico firmado desde hacía meses, que sin embargo permanecían en los hospitales, con atención especial, y se los devolvió inmediatamente a pabellones comunes. Por otra parte, la fuga de De Marchi y Olivera puede ligarse a otras fugas esta vez de presos *comunes*, aunque siempre con connivencia penitenciaria, ocurridas durante

9. Algunas de estas estrategias de los represores y sus abogados defensores han sido desbaratadas por los fiscales y organizaciones querellantes en los juicios. Y en muchos casos fueron convertidas en políticas de Estado por decisión del Poder Ejecutivo Nacional y de algunos tribunales federales, garantizando el reclamo de cárcel común para todos los genocidas.

el año pasado, y que terminaron con la renuncia de Hortel. Desde el inicio de su gestión como director nacional, Hortel encaró una serie de reformas que permitieron empezar gradualmente a reorientar la política penitenciaria para favorecer la inclusión educativa y laboral de las personas privadas de libertad y terminar con la corrupción de los agentes penitenciarios. Además prohibió la defensa corporativa en los casos de agentes penitenciarios acusados por delitos cometidos en el ejercicio de sus funciones, colaboró con la justicia y desclasificó legajos del personal afectado a la última dictadura, entre otras cosas.

Ahora bien, para avanzar por la vía institucional, los consejos directivos de las facultades de Ciencias Sociales y Filosofía y Letras aprobaron, por unanimidad, sendas resoluciones, el 17 de marzo y el 24 de abril respectivamente¹⁰. En ellas, los consejeros directivos se solidarizaban con los docentes y estudiantes del Programa UBAXXII por las situaciones de acoso, hostigamiento y amenazas sufridas por parte de los represores detenidos en cárceles federales, y proponían argumentos estatutarios y políticos para rechazar la admisión de personas procesadas o condenadas por delitos de lesa humanidad. Incluían además el pedido de conformar una comisión especial, integrada por representantes de las unidades académicas y organismos de derechos humanos, para asesorar al Consejo Superior, que era el que iba a tener la última palabra.

En ese momento nos parecía fundamental dar una respuesta institucional para que el problema no quedara limitado a una decisión individual de docentes, estudiantes o autoridades del Programa UBAXXII. De esa manera buscábamos no restringir la discusión a una cuestión de “razones” o convicciones morales, o a lo sumo personales, que implicaran recurrir, como único argumento válido, a la “objeción

10. El texto completo de la Resolución (CD) Nro. 3571 de la Facultad de Filosofía y Letras puede consultarse en: <http://novedades.filo.uba.ar/novedades/resoluci%C3%B3n-del-cd-en-rechazo-la-admisi%C3%B3n-como-estudiantes-procesados-o-condenados-por-deli>

de conciencia”. O, peor aún, habilitaran la posibilidad de producir una modalidad especial (clases particulares en oficinas cerradas) para que los represores pudieran estudiar, con el acompañamiento de aquellos docentes que no tuvieran objeciones. Por eso, propusimos que se expidiera el máximo órgano de gobierno de la Universidad.

El 30 de mayo de 2012, la Comisión de Interpretación y Reglamento del Consejo Superior llamó a conformar una comisión asesora integrada por representantes propuestos por las facultades de Derecho, Psicología y Filosofía y Letras. Se excluyó, sin dar mayores explicaciones, a la Facultad de Ciencias Sociales que, junto a Filosofía y Letras, como dijimos, habían sido las únicas dos en expedirse sobre el tema.

La comisión quedó conformada por el juez de la Corte Suprema Eugenio Raúl Zaffaroni, Gustavo Ferreyra (titular de Derecho Constitucional), Osvaldo Varela y Alfredo Sarmiento (profesores de Psicología Jurídica) y, a propuesta de nuestra Facultad, la diputada nacional del Frente para la Victoria, ex decana y profesora de la casa, Adriana Puiggrós, y el secretario general de la LADH José Schulman, que había tenido una activa participación desde el comienzo del conflicto. Tuve la oportunidad de participar de esas reuniones, donde estuvieron presentes también la decana de la Facultad de Derecho, Mónica Pinto, el secretario general Carlos Mas Velez y el rector, Rubén Hallú.

La discusión fue intensa y costó arribar a una decisión. De hecho, la posición mayoritaria al comienzo se inclinaba a manifestar el “disgusto”, la “bronca”, la “indignación” o el “desagrado”¹¹ que provocaba la situación, pero a la vez dar por sentada la imposibilidad de negar a los represores la admisión, por un problema de “derechos”

11. Todas las palabras citadas entre comillas fueron usadas durante la primera reunión.

y por la carencia de “legalidad” que tendría una resolución de ese tipo. Con el tiempo, sin embargo, el debate se complejizó para especificar la situación de la educación en las universidades públicas de nuestro país después de los juicios a los genocidas. Esto permitió llegar a un dictamen por consenso, que fue el texto que se tomó luego como base para la resolución del Consejo Superior.

Más allá de los lineamientos que quedaron plasmados en el dictamen, me parece interesante detenerme un momento en los argumentos y posiciones puestos en juego durante las reuniones, que tuvieron su correspondencia en todos los espacios donde también se estaba debatiendo el tema. El desafío que tuvimos, desde un primer momento, fue correr el eje de la discusión de la situación hipotética y del derecho en abstracto hacia la caracterización de la escena institucional e históricamente concreta en la que nos colocaba el conflicto; y la dimensión en última instancia política -en el sentido más amplio posible del término- de cualquier respuesta que fuéramos a dar. En tal sentido, la mayor parte de la discusión se concentró en el esfuerzo por no sacar de contexto ni deshistorizar los hechos y *procesos* involucrados. Es decir, no separarlos del marco concreto de condiciones, tramas y acciones (pasadas y presentes) en el que se habían producido y se estaban produciendo. No queríamos limitar la discusión a una cuestión “legal” o normativa, sino pensarla, al mismo tiempo, en su dimensión conflictiva, como un problema, o mejor, un conjunto de problemas que interpelaban a la institución y a la vez involucraban a toda la sociedad.

En consecuencia, tuvimos que producir tres desplazamientos sobre las posiciones que dominaban la discusión hasta ese momento. En primer lugar, contra la supuesta afectación del “derecho a la educación” y la idea de que con el rechazo a la admisión estaríamos incurriendo en un acto discriminatorio, propusimos un desplazamiento del plano

jurídico al terreno histórico de las luchas políticas. En los últimos diez años, esas luchas nos han demostrado, por un lado, que nada de lo establecido puede darse por sentado y que, por lo tanto, todo puede ser cuestionado, cuando se trata de profundizar los reclamos de justicia y pelear contra la impunidad. Y, por otro, que no hay derecho ni acción que tenga sentido más allá del uso que se les da y por tanto de las condiciones en las que son formulados.

Silvia Delfino y Flavio Rapisardi (2007) se interrogan justamente sobre cómo se habilita institucionalmente la discriminación y la represión, afirmando que la pregunta permite historizar el consentimiento, durante la dictadura, no como simple omisión sino como actos concretos de silenciamiento respecto de lo que era posible saber y denunciar. Esa trama ideológica explícita, en la que intervinieron los medios, las instituciones educativas y los actores sociales en su conjunto fue sostenida después de 1983 a través de la definición de la discriminación en términos individuales como “aberración” o “desviación” sustrayendo la responsabilidad de las acciones políticas. Por un lado, la responsabilidad del Estado en la aplicación y cumplimiento de las leyes, normas y convenciones contra la discriminación involucra todos sus organismos y agentes pero también todos los contextos institucionales de su ejercicio. De hecho, que una acción sea considerada colectivamente como un acto discriminatorio cambia históricamente de acuerdo con la producción de políticas contra la discriminación e involucra la acción de los agentes encargados de aplicarlas. En este sentido, la responsabilidad del Estado respecto de la discriminación y la exclusión incluye todos los contextos institucionales de la vida pública y privada en la medida en que la discriminación constituye uno de los obstáculos más nítidos en el acceso a derechos humanos como la salud, la educación, el trabajo pero también la posibilidad de participar en los circuitos de decisión que afectan las condiciones de existencia (Delfino y Rapisardi 2007: 78).

Según esta concepción, para que constituya un acto discriminatorio, el impedimento, la obstaculización, restricción o menoscabo de un derecho tiene que estar dirigido hacia una persona o grupo socialmente vulnerado, en un contexto determinado por una relación asimétrica de poder, situación de dominación o desigualdad que produzca una exclusión o segregación, bajo pretexto de etnia, nacionalidad, color de piel, edad, ideología, opinión política, género, identidad de género, orientación sexual, edad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social¹².

En segundo lugar, propusimos pasar de la conceptualización de la relación entre regla universal y caso particular al análisis del conflicto concreto, para poder dar cuenta del carácter de excepción de la situación. En otras palabras, precisamos las circunstancias para contrarrestar el riesgo –y el miedo manifestado incluso entre las filas de quienes repudiábamos el ingreso de los genocidas– de que la medida constituyera una regla general basada en principios universales y, por lo tanto, fuera *traducible* o trasladable a cualquier otra circunstancia, como podría ser la de una persona condenada por homicidio, por ejemplo. En este caso, los argumentos solían confundir una especie de moral legal con la responsabilidad ética a la que nos enfrentaba el conflicto, que necesariamente interpelaba el vínculo entre memoria y acción colectiva¹³. Sin restarle importancia al tema, señalamos además que no estábamos discutiendo un proyecto de ley sino proponiendo un procedimiento administrativo, contemplado en el Estatuto Universitario y los reglamentos internos de la Universidad, al igual que los sumarios y las sanciones que, como se sabe, pueden llevar incluso a la expulsión.

12. De esta manera se propone en el proyecto modificatorio de la Ley 23.592 de Actos Discriminatorios, presentado el año pasado por la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans (FALGBT) y la Mesa Nacional por la Igualdad en la Cámara de Diputados de la Nación. Expediente D-4395, con fecha 30/05/13.

13. Recupero algunos de los términos de la discusión propuesta por Kaufmann (2012).

En tercer lugar, produjimos un desplazamiento que intentó responder a otro argumento sobre la legalidad de rechazar la admisión, que, más allá de lo que dijera el Estatuto, podría ser cuestionada luego en los tribunales, habilitando la vía judicial. Como en el primer desplazamiento, recordamos que las leyes de Punto final y Obediencia Debida, así como los indultos otorgados por el ex presidente Carlos Saúl Menem, también habían regido bajo *el imperio de la ley*, es decir, habían sido “legales”, hasta que el Poder Judicial, y luego el Parlamento, decidieron derogarlos, tras años de lucha contra la impunidad. Y que lo que estaba en juego entonces era la legitimidad de la decisión más que su legalidad¹⁴.

Hacia el final de la segunda reunión de la comisión asesora, todos/as coincidimos en que había que tomar una decisión y redactar un dictamen por consenso. Sobre todo que no había una solución que pudiera complacer o dejar conforme a todos los involucrados. Es decir, el problema no se podía resolver de manera hipotética o apelando a una lógica *pura*, sin conflictos. La decisión implicaba necesariamente una toma de posición.

Para que se entienda mejor esto último, habría que describir brevemente la segunda vía por donde había avanzado la campaña por el rechazo a la admisión, fuera de las reuniones de la comisión asesora, aunque atravesando sus deliberaciones. Como adelanté, desde el primer momento, procuramos extender el debate público para que cualquier decisión que se tomara no quedara *puertas adentro* sino que incorporara todas las voces y posiciones de la escena política. Se hizo público el debate a través de los medios de comunicación y se llevó el tema a todos los espacios políticos e institucionales ligados de alguna manera con la problemática del encierro y las luchas por memoria, verdad y justicia.

14. Por otro lado, ya existe jurisprudencia que rechaza los recursos de los represores, como es el caso del dictamen de la Cámara Federal de Apelaciones de Paraná, que no dio lugar al planteo por discriminación del represor Jorge Humberto Appiani, detenido en Unidad 1 del Servicio Penitenciario provincial, contra Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), por su expulsión.

Un hecho decisivo en este sentido fue la convocatoria y posterior publicación de una solicitada titulada “No a la admisión de los genocidas en la UBA”, que salió, con sus primeras firmas, en el diario *Página/12* del domingo 5 de agosto de 2012. La solicitada contó con el apoyo de un amplio espectro de representantes del ámbito científico, universitario, gremial y político. Cito el texto completo:

Las personas e instituciones abajo firmantes repudiamos el intento de represores involucrados en la última dictadura cívico-militar de inscribirse en la Universidad pública. Desde hace por lo menos dos años, los/as coordinadores/as, docentes y estudiantes del Programa UBAXXII de educación en cárceles han soportado hostigamiento y amenazas. Las autoridades, agrupaciones y centros de estudiantes privados de su libertad, el gremio de docentes universitarios y distintos organismos de derechos humanos han denunciado estas agresiones. La Universidad de Buenos Aires, así como otras universidades nacionales, estuvo intervenida entre 1974 y 1983, y su comunidad académica fue objeto del plan de exterminio perpetrado contra el pueblo argentino durante esos años. Miles de docentes, graduados/as, estudiantes y no docentes sufrieron persecución, secuestros, apropiación de bebés, torturas, asesinatos y desapariciones. Las luchas por Memoria, Verdad y Justicia van permitiendo terminar con la impunidad, condenar a los ejecutores del genocidio y también avanzar en la denuncia de sus instigadores, cómplices y beneficiarios. Nuestro repudio se funda tanto en los hechos perpetrados por el terrorismo de Estado –probados en sede judicial como delitos de lesa humanidad y por lo tanto imprescriptibles– como así también en los dichos y acciones presentes de quienes intentan justificar y perpetúan esos crímenes presionando, intimidando y en ocasiones secuestrando a testigos u ocultando la información sobre los/as desaparecidos/as y los bebés nacidos en cautiverio. La singularidad de estos crímenes, reconocida mundialmente, como la legislación internacional a la que adhiere nuestro país, los hace incomparables a cualquier otro delito por el que puedan estar acusados los que circunstancialmente comparten el

encierro con los genocidas. Su inhabilitación para formar parte de la esfera pública está inscripta además en la condena social que pesa sobre ellos. Los Consejos Directivos de las facultades de Filosofía y Letras y Ciencias Sociales propusieron rechazar la admisión de condenados y procesados por delitos de lesa humanidad, posición que fue ratificada por la comisión especial conformada para asesorar al Consejo Superior. Solicitamos al máximo órgano de la UBA que se expida en el mismo sentido, rechazando el ingreso de los genocidas a nuestras aulas.

Memoria, verdad y justicia
*¡30.000 compañeros/as detenidos desaparecidos,
presentes!*

La solicitada fue acompañada por prácticamente todos los organismos históricos de derechos humanos, pero también incluyó el apoyo de agrupaciones estudiantiles, sindicatos docentes, organizaciones con trabajo en cárceles, grupos de estudiantes privados de libertad. Dos días después, el Consejo Superior resolvió no admitir a condenados o procesados por delitos de lesa humanidad en la Universidad.

Para concluir, frente al desafío que implicó el intento de los genocidas de inscribirse a la Universidad a través del Programa UBAXXII, era nuestra responsabilidad tomar posición y dar una respuesta que fuera a su vez un hecho histórico y un acto reparatorio dentro de una institución con más de mil trescientos detenidos desaparecidos durante la última dictadura¹⁵. No se trató

15. De los cuales más de cuatrocientos pertenecían a la Facultad de Filosofía y Letras, que durante los años sesenta y setenta albergó a las carreras de Sociología y Psicología, además de Antropología, Artes, Bibliotecología, Letras, Filosofía, Geografía, Historia y Ciencias de la Educación. La Cátedra Libre de Derechos Humanos, a través del proyecto de investigación “Universidad y dictadura, una experiencia de reconstrucción colectiva de la memoria histórica en la Facultad de Filosofía y Letras”, trabajó en la recopilación de la documentación y las historias de esos estudiantes, docentes y no docentes, cuyos legajos fueron entregados simbólicamente a sus familiares el 6 de mayo de 2011, en el acto de inauguración del mural de homenaje que contiene los rostros, nombres y pertenencia política de cada uno de ellos/as.

simplemente lograr poner el sello a una resolución, sino de impulsar un debate profundo sobre las consecuencias sociales del genocidio, las continuidades o resabios del aparato represivo en democracia y su correlato económico, cultural y político. En especial, cuando involucran al sistema judicial, las fuerzas de seguridad y los servicios penitenciarios. Hablamos, por supuesto, de los casos más resonantes, como el de Jorge Julio López y Luciano Arruga, pero también de los pibes fusilados a diario en la barriadas pobres y los presos que son torturados hasta la muerte en cárceles y comisarías de todo el país. Hablamos también de la resistencia que todavía hoy existe a juzgar como crímenes de lesa humanidad los actos cometidos sobre presos *comunes*, como propone la investigación y querrela llevada adelante por la llamada “Masacre en el Pabellón Séptimo”, donde murieron quemados y asfixiados o fueron rematados a balazos al menos sesenta y cuatro personas detenidas en la cárcel de Devoto el 14 de marzo de 1978 (Cesaroni, 2012). Más elementos para extender la trama narrada en estas páginas.

Bibliografía

CESARONI, Claudia (2013). *Masacre en el Pabellón Séptimo*. Temperley. Tren en Movimiento.

DELFINO, Silvia y RAPISARDI, Flavio (2007). “La transformación de los derechos a través de luchas políticas colectivas”. *Tram(p)as*, 53, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 73-78. Disponible en: <http://www.youblisher.com/p/359982-Revista-Trampas-de-la-Comunicacion-y-la-Cultura-53/>. Consultado por última vez 17/02/2014.

FEIERESTEIN, Daniel (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

GODOY, Guadalupe (2011). “Adaptación del alegato en el juicio a jefes y personal del Servicio Penitenciario Bonaerense por delitos de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura militar”. En: *Los Trabajos y Los Días*, 2, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata, 93-101. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/31534>. Consultado por última vez 20/02/2014.

KAUFMAN, Alejandro (2012). “La crítica de la violencia como inquietud por la responsabilidad”. *La pregunta por lo acontecido. Ensayos de anamnesis en el presente argentino*. Lanús. La Cebra, 317-327.

Algunas reflexiones respecto a la educación en contexto de encierro desde la perspectiva de derechos

Jorge Perano

Al abordar el tema de educación y cárceles, se lo puede hacer desde varias perspectivas o puntos de vista. Las breves reflexiones que seguirán, serán desde la perspectiva del enfoque de derechos. Es decir, entender a la educación dentro del contexto carcelario como un derecho de los internos, y no como un instrumento referido a las buenas acciones de un ministerio de educación, o simples y aisladas acciones de un grupo de docentes o tutores que realizan actos de “bien” y/o “solidaridad”, ni menos aún como un dispositivo tendiente a disciplinar a los internos. Por el contrario, entiendo que las personas privadas de la libertad poseen vigente una serie de derechos no afectados por la condena y, como tales, dignos de ser cumplidos y ejercidos como cualquier derecho que posee cualquier persona en cualquier estado (ya sea detenido o en libertad). Es decir, me referiré a la educación en clave de derechos.

Cuando nos referimos a derechos, claro es también que nos estamos refiriendo a una construcción social y, como tal, nos referimos también a un instrumento que es producto de un momento social, histórico, cultural y político determinado. Como dice Luigi Ferrajoli, los derechos no caen del cielo, sino que son producto de una lucha de intereses y conquistas sociales concretas.

En este sentido, el derecho a la educación –y específicamente a la educación en contexto de encierro- es producto también de una realidad política, social y cultural determinada. También resulta claro que la “educación en cárceles” no es un mérito sólo de un grupo

de legisladores que en algún momento tuvieron la oportunidad de sancionar una ley que plasmara este derecho. Para que ello sucediera ha sido necesario que otras instituciones sociales –como las universidades públicas- y los mismos internos consolidaran una práctica primero; y no sólo las instituciones educativas, sino también la lucha y organización que desde el interior mismo de las prisiones, los internos fueron desarrollando. En el caso concreto que hoy nos convoca, en nuestra Universidad Nacional de Córdoba, desde hace ya bastante tiempo se vienen desarrollando actividades académicas –de educación formal e informal- en el ámbito de algunas instituciones penitenciarias provinciales (piénsese en el Programa Universitario en la Cárcel, desarrollado desde la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, pionero en nuestra provincia en esta temática). Y como aquí en Córdoba, en otras partes del país también se ha desarrollado esta actividad. Por lo tanto, no participo de la idea de que es la ley la que señala caminos por los que deben transitar las prácticas. Más bien creo en el proceso inverso, son las prácticas sociales las que trazan caminos que luego el legislador decide plasmar en normas.

Nuestra ley de ejecución de la pena privativa de la libertad -24660- posee un capítulo específico referido a la educación. Esta ley, a su vez es receptiva de la ley nacional de educación 26206. Y a su vez, ha sido reglamentada por el decreto 140/2015 del P. E. N. En nuestra provincia de Córdoba, se ha receptado literalmente la ley nacional. Sin embargo, eso es sólo lo que contiene la fría letra de la ley.

Una de las enseñanzas de la criminología crítica, es poder analizar la norma en su funcionamiento real, cotidiano, efectivo, su aplicación de todos los días, tanto en el ámbito intra penitenciario como la interpretación que se le da en el ámbito judicial. Es en este aspecto que veo con preocupación algunas construcciones teóricas que justifican la no aplicación de una norma –o sea la no aplicación

de un derecho- para algún sector social específico, fundándose en ciertas calidades personales de los sujetos titulares de tales derechos. Concretamente, me refiero a las construcciones doctrinarias por las que se intenta excluir de la aplicación del derecho a la educación a determinados detenidos, por haber cometido delitos aberrantes, como lo puede ser el terrorismo de Estado –entre otros-.

Es mi parecer que la realidad de la aplicación de la selectividad del sistema penal nos muestra claramente que cuando comienzan a justificarse situaciones de excepción, se abre peligrosamente la puerta para que en el futuro lo “excepcional” se vuelva “normal”, y se realice esa interpretación restrictiva de manera general. Es decir, temo que la justificación para no brindar formación académica a las personas condenadas por delitos de lesa humanidad (o de justificar el no ejercicio de ese derecho por parte de esas personas) y esa excepción finalicen por aplicarse de manera general; o sea, que se restrinja el derecho a la educación en contexto de encierro a un grupo muy selecto de personas, y así se desnaturalice la idea de derecho.

Creo que, así como el derecho a la reinserción social se ha ido construyendo socialmente y hoy debe ser defendido enfáticamente –al menos como idea de política criminal penitenciaria- a pesar de las profundas críticas certeras que tienen todas las finalidades de la reinserción social (a las cuales adhiero, y creo que también la mayoría de los que estamos dentro del campo de lo que se denomina criminología crítica), la idea de educación en el encierro también es pasible de críticas. Sin embargo, también creo que es necesario defender la presencia de las universidades y de la institución escolar allí dentro. Es claro también –y ya ha sido dicho hasta el hartazgo- que la cárcel no es la institución más adecuada para resolver los conflictos sociales, que lejos de solucionar, los agrava y genera otros diferentes; pero a pesar de ello la institución carcelaria sigue existiendo y, lejos de

desaparecer o reducirse, todas las estadísticas nacionales y mundiales muestran claramente que su uso están en franco aumento. Ello nos lleva a pensar que algo tenemos que hacer con toda esta situación. Creo que ya, tomando palabras de Alessandro Baratta –criminólogo crítico-, la reinserción social, el derecho a la reinserción social –y como derivado de él el derecho a la educación-, es algo a lo que tenemos que aferrarnos para poder intentar mejorar un poco la situación de los penales del mundo, para evitar crear y sostener un sistema carcelario como el estadounidense, que no acepta la reinserción social y condena a personas enviándolas a prisión con la única finalidad de que pasen sus días en esa institución total, sin ningún tipo de posibilidad de ejercer algún derecho.

El Estado no puede hacer cualquier cosa para lograr esa ansiada reinserción social. En cambio, sí debe implementar todas aquellas acciones tendientes a facilitar la apropiación de derechos por parte de los internos. El ejercicio de derechos garantizados por la Constitución Nacional –y el de educación es uno de ellos- nunca puede ser considerado por el propio Estado como un exceso. Reitero, el Estado tiene la obligación ética, moral y jurídica, primero, de cumplir las normas que el propio Estado se da. Así, el art. 2 de la ley de ejecución de la pena privativa de la libertad y el capítulo referido a educación en contexto de encierro le indican claramente que debe realizar acciones tendientes a posibilitar la apropiación de conocimientos y saberes por parte de los internos. A más de ellos, también existe un plexo de normas internacionales a las cuales no me voy a referir por exceder con creces la finalidad de estas pequeñas reflexiones, sólo hago la alusión a fin de que pueda observarse que es una tendencia mundial a lograr la vigencia del derecho a la educación dentro de las prisiones.

Puede decirse, como regla general, que la misma cantidad e intensidad de derechos que rigen fuera de la prisión, en la vida

en libertad, también deberían regir en el interior de las prisiones – claro está que lo que debe limitarse es la libertad ambulatoria de los condenados-. Debería existir una equivalencia en la igualdad de los derechos dentro y fuera de las prisiones. Y en eso es en lo que estamos empeñadas muchas personas que trabajamos en estos ámbitos.

Por contrapartida, no puedo dejar de mirar con asombro cómo desde algún sector social, académico, político, de militancia, etc., se instala cada vez con mayor frecuencia la idea de que aquellas personas que fueran condenadas por delitos aberrantes como lo es el terrorismo de Estado, no puedan ejercer algunos derechos reconocidos al resto de las personas detenidas (como lo es, por ejemplo, el acceso a la prisión domiciliaria, el derecho a la salud o a la educación).

Respecto al derecho a la educación específicamente, se ha dicho que las universidades públicas no deberían brindar el servicio educativo a ese grupo de detenidos. Se suele basar esa postura en el tipo de delitos por el cual han sido condenados, que implicó la comprobación por parte del Poder Judicial de la ejecución de una serie de actos –además de aberrantes- antidemocráticos, incluso en contra de las mismas universidades nacionales. Por supuesto que no voy a negar esta situación, ni tampoco creo que hayan sido pequeños e insignificantes delitos; son actos aberrantes y que deben ser castigados con todo el peso de la ley, tal como está sucediendo. Es más, tan graves son los hechos que han cometido, que en su mayoría han sido condenados a prisión perpetua, es decir, a la máxima pena establecida en nuestro Código Penal. Pero ello de ninguna manera –creo- nos autoriza a pensar que el mismo Estado puede negarles el derecho a asistir a clases como cualquier otro ciudadano de nuestro país. (Debo aclarar que me estoy refiriendo a situaciones en las cuales los alumnos –todos- van construyendo en el aula la idea de “ciudadano”; mas no estoy pensando en debates áulicos en los que estos internos defiendan los actos que

cometieron y acudan a la apología del delito. Si ello sucediera, claro está que existe toda una serie de resortes administrativos que puede ponerse en funcionamiento para evitar y sancionar esas situaciones. Tal como sucede en la vida en libertad; si hoy en cualquier aula universitaria una persona defendiera el terrorismo de Estado, la propia universidad tiene los medios administrativos para aplicar sanciones, sumarios e incluso denunciar esa situación ante las autoridades judiciales federales; pero no nos imaginamos que la universidad comience a realizar una serie de preguntas a sus alumnos antes de comenzar el ciclo lectivo para detectar si adhieren o no al totalitarismo político que implicó el terrorismo de Estado. En fin, la misma situación que se aplica en el mundo libre, debería también aplicar en el mundo intra carcelario).

Es en este sentido que, desde la perspectiva de enfoques de derechos, me cuesta poder ver cuál es el argumento para restringir el derecho a la educación hacia un grupo de internos condenados por delitos aberrantes y contra la humanidad. ¿Cuál es el argumento de política pública por el cual se restringiría ese derecho? Creo de manera ferviente que el Estado debe implementar y aplicar políticas públicas racionales y no espasmódicas, como estamos acostumbrados a ver en algunas situaciones extremas. Reitero, participo activamente de la idea de que el Estado debe aplicar políticas racionales y ello, de ninguna manera implica justificar ningún delito de lesa humanidad, sino simplemente adherir a la vigencia del paradigma de derechos.

Por último, entiendo que el debate no es sólo jurídico, ya que si lo centramos nada más en lo jurídico, todo será bien pasajero. Es más bien cultural. Creo que no debemos olvidarnos de que las leyes son pasajeras y, por ende, pueden ser reformadas con simples mayorías en el Congreso de la Nación, pero es más difícil modificarlas si existe una comunidad que se haya apoderado y apropiado de sus derechos (por supuesto que me refiero a la comunidad penitenciaria, pero también a la comunidad educativa, y a la sociedad en general).

Para cerrar quería aludir a una cita de un maravilloso libro que de alguna manera retrata situaciones relacionadas con las aquí comentadas. Me estoy refiriendo al libro de Bernhard Schlink “El lector”. Allí hay varios diálogos y reflexiones dignas de mencionar, pero sólo me limitaré a una de ellas, el diálogo que mantiene el protagonista principal con su padre, en esa conversación casi pedagógica –y también impregnada de amor- podría decirse, en la que el hijo plantea sus interrogantes, problemas, interpelaciones, etc. Ante ello dice el protagonista (hijo):

“Para empezar se remontó a conceptos como la persona, la libertad y la dignidad y recalcó la idea del ser humano como sujeto al que nadie tiene derecho a convertir en objeto”.

De inmediato reflexiona el padre:

“¿No te acuerdas de cómo te enfadabas de pequeño cuando mamá, por tu bien, te obligaba a hacer algo que no querías? ¿Tenía derecho a hacerlo, aunque fueras un niño? Es todo un problema. Un problema filosófico. Pero la filosofía no se preocupa de los niños. Los ha dejado en manos de la pedagogía, lo cual es un error. La filosofía se ha olvidado de los niños –añadió con una sonrisa-, y no sólo de vez en cuando, como me pasaba a mí con vosotros, sino para siempre.

Pero...

Pero en el caso de los adultos, desde luego, tengo muy claro que no hay justificación alguna para anteponer lo que un sujeto considera conveniente para otro a lo que éste considera conveniente para sí mismo.

¿Incluso al precio de renunciar a la felicidad?

Negó con la cabeza.

No estamos hablando de la felicidad, sino de la dignidad y la libertad”.

(“El lector”, Bernhard Schlink, Editorial Anagrama, página 133, vigésimo primera edición argentina.)

En síntesis, creo que cuando hablamos de educación en contextos de encierro en clave de derechos, estamos hablando de procesos sociales de construcción de derechos y siempre que hablamos de restituir o construir derechos –como lo es el de la educación-, estamos hablando de dignidad y de libertad.

Disertación de Alejandro Kaufman sobre *El derecho a la educación superior en universidades públicas y delitos de Lesa Humanidad: un horizonte en debate en el contexto argentino*

Muchas gracias por la invitación a conversar. El tema es de una amplitud y complejidad inabordable, inabarcable, polémico. Podría empezar por decir que todo lo que escuchamos es suficiente y no hay nada más que agregar desde el punto de vista de la acción o del posicionamiento. Cuando estos debates son hegemonizados por la juridicidad, lo primero que se olvida es -bueno estamos en Córdoba- el reformismo, por ejemplo, es decir, se olvida el carácter social e histórico de la Universidad como instituyente, no como obediente a ciertas normas, sino más bien, como una institución que reflexiona y pone en conflicto las normas. Por eso, la virtud de esta escena que estamos discutiendo es haber introducido una posición en un espacio que es el de la educación que tiene una consistencia peculiar en Argentina, a diferencia de otros espacios civiles en los que estas discusiones no logran instalarse, aunque se trata de un problema que no afecta solamente a la Universidad. Dicho esto voy a plantear problemas, dificultades, no confirmaciones de las cuestiones que conocemos y lo voy a hacer de una manera rápida, un poco polémica y provocativa para incentivar la discusión y también por el poco tiempo que tenemos.

Nosotros tuvimos una historia social de la memoria, de la resistencia frente al horror, que conocemos, y que ha sido reconocida en todo el mundo. Una primera referencia a cualquier institución de este tipo es tomar eso como un recurso, como una narrativa, como una experiencia colectiva, que no es producto de argumentaciones, ni

de estudios académicos, ni filosóficos, ni de ningún tipo de estructura consistente de tipo argumentativo, aunque desde luego, no los excluye, los traduce, interpone una mediación.

Hebe de Bonafini, en la biografía que se le hizo hace unos años, dice que un día se le abrieron los ojos en los '70 porque comprendió que le estaban mintiendo. Al principio creía que las instituciones podrían responder dónde estaban los hijos, porque eran las instituciones, la ley, las fuerzas armadas, la policía, la justicia quienes podrían decir dónde estaban los hijos, y un día comprendió, se le cayó un velo y comprendió. Se trata de ese tipo de actitudes que pertenecen al orden natural, como se dice en el Derecho, a la Antígona que habla de las leyes no escritas de los dioses frente a las leyes escritas por la ciudad, que son una dimensión donde lo que se moviliza es lo instituyente, y que también puede actuar cuando instituciones universitarias o estudiantiles producen transformaciones o grandes modificaciones, como ha sucedido históricamente.

Creo que lo que estamos discutiendo hay que tomarlo en primera instancia de este modo, no por la adecuación o consistencia de cada uno de los argumentos, porque muchos de los argumentos son discutibles, son discutidos y además forman parte de otro debate que es simultáneo, que es conceptual, filosófico político, jurídico sobre la memoria y demás. Ahora se ha incentivado esta cuestión porque algunos intelectuales toman como ejemplo el caso de la Universidad respecto de los disparates que se han dicho, según ellos, en relación a cómo tendría que encararse de una manera completamente diferente la relación con el pasado reciente, me refiero a Graciela Fernández Meijide, a Héctor Leis, a todo un grupo de intelectuales que está planteando una revisión, una polémica con respecto a la cuestión de cómo relacionarnos con el pasado reciente. Entonces, de nuevo, dicho todo esto, esa historia nuestra reivindicable, sin embargo tuvo

una concepción de la pena, tuvo una concepción de la cárcel, que fue funcionalmente adecuada para cómo esa historia se desarrolló, pero que fue incrementando un proceso colateral cuyas consecuencias se han ido acentuando con el correr de los años. Acá hay una contradicción que es entre el abolicionismo jurídico, la criminología crítica propia del progresismo universitario y político social, que plantea que un preso es un preso social que tiene que estudiar, que tiene que reincorporarse a la sociedad, que tiene que ser bien tratado, que tiene que gozar de los derechos fundamentales, y el sentido común, las creencias colectivas que se oponen a esta concepción. El otro día Mirtha Legrand se mostró escandalizada por una eventual baja en la edad de imputabilidad de los niños, “¡pero un niño en un calabozo!”, usó la palabra *calabozo*. Hay también dirigentes sociales populares que expresan que, por ejemplo, los autores del atentado a la AMIA tendrían que *podrirse* en la cárcel. Todos conocemos estos lenguajes y más los que tienen relación pedagógica con personas privadas de la libertad, viven con ese discurso cotidianamente, salen a la calle y se habla de esa manera. Recuerdo un profesor de la UBA que cuando relataba su experiencia en las cárceles, no voy a decir quién era, además ya no vive, decía que él le había dado la mano a uno de los presos y al darle la mano se dio cuenta de que era un ser humano como todos los demás, reconoció que tenía prejuicios, o sea, que le había costado mucho hacer eso. Todos podemos contar cosas así. Una vez que por actividades culturales estuve en una penitenciaría, en un momento me encontré completamente solo, porque las personas que me guiaban se habían alejado, y sólo estaba rodeado de internos en un lugar sin ningún papel, sin ningún documento, en un estado de excepción completo, me dio una sensación rara, no en el mismo sentido de este profesor que le dio la mano a un preso, pero hay una configuración de la cuestión delictual que supuestamente sabemos problemática.

En la historia reciente, en relación con los derechos humanos, el argumento de que los genocidas estuvieran en una “cárcel común” se vinculaba con la penalización y justificaba por la impunidad existente. Efectivamente, sabemos cuánta resistencia ha habido para que se los juzgara, pero también sabemos que se ha determinado un contexto que es susceptible de ser discutido, es bien problemático porque, para empezar, el problema de fondo de los crímenes de lesa humanidad es que no son ni castigables ni perdonables, o sea, no son perdonables porque no son castigables y no son castigables porque no son perdonables, es decir, no hay restitución. En última instancia hasta se podría decir -y esto en términos no jurídicos, porque esta discusión, cuando empieza a internarse en la discusión jurídica, que también es necesaria, se extravía de algún modo del fondo del problema-, que ni siquiera son, a mí ni siquiera me gusta decir la palabra *delito*, porque son acciones realizadas en un contexto en el cual no era delito, en el momento en que ocurrieron, porque la legalidad en el momento en que ocurrieron era la de la dictadura. De alguna manera el aparato jurídico se las arregló para utilizar el código penal y los recursos normativos existentes para juzgar estas situaciones excepcionales, pero en realidad lo que nos hace juzgar a los genocidas es una cuestión *post facto*, o sea, retroactiva conceptualmente, no desde el punto de vista jurídico. Por supuesto que, cuando uno lo habla con un abogado, no tolera esta posición porque afecta sus premisas. Con algunos abogados por lo menos. Y está bien que sea así, pero lo cierto es que hay una dimensión polémica entre sociedad y justicia, entre juridicidad y devenir histórico, que forma parte de esta dificultad, porque el crimen de lesa humanidad es un crimen contra la sociedad y contra la ley, contra la juridicidad, contra los derechos humanos, contra el lazo social.

Es decir, es un crimen muy específico que persevera en el tiempo, que mantiene sus consecuencias en el tiempo, esto es algo

muy difícil de decir y de pensar, se diferencia de cualquier otra experiencia que conozcamos, pero remite a la cuestión de que, en el poco tiempo que tengo me parece prioritario señalar, es un tipo de acontecimiento realizado por seres humanos respecto de los cuales estamos en una zona gris en la que no obstante todos concordamos en que esto no debe volver a ocurrir. Ahora, este enunciado de *Nunca más*, que es específico de este tipo de crímenes -y no lo es de ningún otro-, sin embargo en los procesos de banalización y de asimilación que se produjeron en la historia posterior al genocidio, empezaron a decirse de cualquier otra cosa. Uno *no* puede decir *Nunca más* frente a la quema de una discoteca, o a las violaciones, robos de bancos, guerras, que *Nunca más* haya trata de personas, ni esclavitud. Estos sucesos forman parte de la experiencia antropológica histórica, de los seres humanos tal como los conocemos, respecto de los cuales trata la literatura, la filosofía, la historia; podemos oponernos a todo ello y manifestar como deseo la supresión de la violencia o de la guerra o del dolor, pero no podemos decirlo en serio, no podemos plantearnos una acción colectiva instituida para que eso no ocurra, podemos prevenir, podemos atenuar, podemos reducir el daño respecto de este tipo de crímenes, no los podemos desarraigar de la experiencia histórico cultural, y por lo tanto tampoco del horizonte de expectativas. Es por ello que la ley prevé y preveía “desde siempre” la punición respecto de esos actos, y no lo había hecho respecto de aquello que tuvo que ser definido porque nunca antes había sucedido de ese modo, por lo que hubo que acuñar nuevos conceptos y términos para designar *eso*.

Desde el fin de la segunda guerra mundial, y aún antes, desde que se creó la palabra genocidio con el exterminio armenio, se constituye una mirada sobre este problema específico que señala una voluntad, finalmente, una inquietud ética, sociopolítica, de que *eso* no debió haber ocurrido y por lo tanto no debería volver a suceder. Y que esto no debería volver a ocurrir debe ser pensado de manera pragmática,

en términos concretos, es decir, la guerra va a ocurrir porque hay armas, si no hubiera nunca más guerras, se dejarían de fabricar armas, no habría submarinos nucleares, ametralladoras, satélites capaces de controlar blancos; todo eso se suprimiría si no hubiera más guerras, no fabricamos herramientas para cosas que no vamos a hacer, si tenemos herramientas esas cosas se van a hacer. Pero, en ese mismo sentido, no admitimos la producción industrial de cámaras de gas, o no admitimos la producción industrial de artefactos de tortura o de arquitecturas concentracionarias sistemáticas y definidas para tal función.

Cada vez que tiene lugar un crimen de lesa humanidad, desde entonces, deben crearse nuevamente las condiciones en que se va a producir, esas condiciones son técnicas y son también normativas, son conductuales, es una creación negativa, es una creación destructiva, una anti-creación. Todo eso determina que para los criterios de los derechos humanos de la igualdad o de la convivencia haya una excepción. Y esto es problemático, hay que reconocer que eso es problemático, porque efectivamente hay un acto discriminatorio, en el sentido lato de esta palabra, o sea, diferenciar, distinguir, no es tratar mal a alguien porque es distinto, sino distinguirlo, precisamente. Muchas veces cuando nos confundimos sobre ello, nos encontramos con que las características étnicas de una persona diferente a otra producen inhibición para ser reconocida porque se teme admitir una diferencia simplemente en el color de la piel, pero eso no es más que una cuestión estética o circunstancial. De lo que se trata es de qué actitud se tiene frente a esas personas o frente a quienes han sido responsables o han estado comprometidos con crímenes de lesa humanidad, con el genocidio o con el exterminio. Lo que se plantea es la discriminación, una discriminación adecuada, necesaria, es decir, las cruces esvásticas están prohibidas, no se trata de una restricción o censura de la libertad de expresión, el partido neonazi tiene prohibido usar las cruces esvásticas, no puede concurrir a la esfera pública, a la

democracia, con las cruces esvásticas por estas razones, no por otras (ellos mismos aducen en esos casos ser víctimas de discriminación, a lo cual no se hace lugar). Ahora entonces, si uno tiene dificultad para decir, y lo podría decir como una hipótesis y con mucha cautela, que en última instancia entonces, por lo tanto, la única pena o la única consecuencia normativa para un genocida habría de ser la pena de muerte, y admitiendo nuestro rechazo a la pena de muerte en un país como el nuestro, hay una cierta forma de la muerte –en el sentido de una exclusión radical- que es la aplicable a quienes tienen grandes compromisos con crímenes de lesa humanidad, que es la muerte social, es el silencio. Nosotros hemos estado tan implicados en la discusión contra la impunidad, que ya tener el logro de la pena o del juicio nos puede producir un sentimiento de culminación, pero eso no es más que el inicio de una convivencia social con alguien que está penado justamente, que está en la cárcel. La gente que está en la cárcel convive en sociedad, de un modo o de otro, y más cuando un horizonte progresista de evolucionismo jurídico, garantismo o de criminología crítica, digo todo eso así, de un modo desordenado, para manifestar en términos culturales que no creemos de modo consistente que el castigo físico o el encierro sirvan para algo. En todo caso lo veríamos como un mal menor o como una circunstancia que en contextos utópicos y por lo tanto deseables habría de superarse.

En nuestra cultura, si bien hay fracciones sociales, derechas y sentido común que parecen volver a épocas anteriores, cualquier posición de compromiso con convivencia democrática o derechos humanos tiene una mirada, por lo menos escéptica respecto de que el sistema penitenciario, la juridicidad penal, tenga alguna finalidad con sentido. En un país como el nuestro, además, siempre tocamos todos los extremos, tenemos un juez de la Corte Suprema que dice eso, algo realmente extraordinario, tenemos un juez de la Corte Suprema, criminólogo crítico que es escéptico de la pena, eso es algo notable,

que dicta clases sobre ello y hace declaraciones públicas; es algo extraordinario, no deberíamos acostumbrarnos.

La cuestión, entonces, de que el trato hacia quienes han cometido crímenes de exterminio es el silencio, supone una sustracción de derechos, porque el castigo es una sustracción de derechos, es decir, hay algo sintomático en que uno se involucre en discusiones absurdas sobre el derecho a la educación de los criminales de lesa humanidad, como si los presos tuvieran derechos no limitados, cuando están en prisión. Estar privado del derecho a la libertad es estar privado de la deambulación; ahora, se priva a alguien de la libertad ambulatoria cuando se supone que hay un caso extremo como los hay muy pocos en el sistema penal -dado que la mayoría son sociales- cuando suponiendo que es un violador serial o un asesino serial, entonces la limitación a la deambulación puede tener un sentido en relación a proteger a la esfera pública o a la sociedad de las acciones de esa persona.

262

No es el caso de los criminales de lesa humanidad. Los criminales de lesa humanidad no ofrecen ningún peligro por su deambulación; el único problema para la sociedad es que hablen. Lo que estoy diciendo es que en el caso Videla, y otros que tuvieron la libertad de expresión, que aun estando privados de la libertad dieron entrevistas a periodistas y dijeron cualquier cosa, menos lo que se podría requerir o suponer que se dijera. La Universidad tiene que salir de testigo para calibrar esta cuestión del problema, es decir, cuál es el sentido de la relación que puede establecer una sociedad con quienes han cometido esos crímenes, que es excluirlos de la interlocución, excluirlos de una institución pública como lo es la Universidad, que no consiste solamente en las actividades de aprender y enseñar, sino que también otorga derechos políticos, que se expresan en sus resoluciones, es más, alguien que forma parte de la Universidad pública puede ser autoridad en un espacio determinado o puede tener intervenciones políticas

dentro de la Universidad, por lo que no es solamente del derecho a estudiar de lo que se trata.

La cuestión entonces del silencio, quiero insistir en esto, no es por castigo de mantener a alguien sin hablar, sino porque la palabra de un genocida forma parte del crimen que cometió, porque el crimen que cometió, crimen de exterminio, crimen de desaparición, crimen de sustracción de la identidad es un crimen que se mantiene en el tiempo y se inscribe en la interlocución. Acá surge el problema sobre cómo fundamentamos la comprensión de la perseverancia del tiempo de este tipo de crimen; ¿de dónde sabemos que perseveran en el tiempo? Se trata de una cuestión bien difícil de definir. En principio tiene esas características por las propias acciones de los perpetradores, quien entabla un conflicto de cualquier índole con un otro al que no extermina, sino con quien combate para dominarlo, puede encontrar en el horizonte la posibilidad de la paz, del olvido del conflicto. En el caso de la guerra de Malvinas, nosotros no dejamos de leer a Shakespeare, ni tenemos ningún problema con los ingleses como pueblo. Hemos tenido una guerra convencional, o sea, hubo un conflicto severo y después se olvidó ese conflicto, el conflicto se olvida; deja atrás modos del dolor, formas de la memoria y conmemoraciones, pero a la vez se olvida. Cuando escuchamos una palabra en inglés no recordamos la guerra de Malvinas -ni tenemos porqué hacerlo-, aunque en algún caso individual puede ocurrir que ello afecte de modo subjetivo, afectivo, pero no tiene un sentido colectivo, como sí lo tienen unas cruces esvásticas o sí lo tiene el nombre de Videla, o ciertas palabras, ciertos lugares físicos y todas las referencias vinculadas con *eso*. Aquí lo que hubo fue la perpetración de un acto imperdonable por ser exterminador, por anular la condición existencial de una alteridad, y de ello no hay retorno, hay una ruptura del lazo social, una ruptura de los vínculos, tal que cuando eso concluye como acción se mantiene en términos de amenaza, se mantiene en términos de implicación.

263

Los pertenecientes a las categorías exterminadas mantienen una relación con el exterminador; ése es el sentido profundo de la violencia simbólica. Son las experiencias límites las que permiten comprender la gravedad que tiene decirle a alguien negro o gitano de una manera injuriosa; porque sabemos que cuando se le habla así a una persona, lo que se está haciendo con ella es remitirla a la historia social de sus antecesores que fueron escarnecidos. En el caso del exterminio, para un sobreviviente todo signo o toda palabra vinculada con el exterminio le recuerdan que es un sobreviviente de ese exterminio y que debió haber muerto; se le está diciendo “*No cumplimos nuestro trabajo, no lo concluimos, tendríamos que concluirlo*”, y esto efectivamente se dice así. Si uno observa, encuentra globalmente palabras de esa naturaleza y eso es lo que una sociedad democrática tiene que someter a un escrutinio responsable que puede incluir algunas interdicciones, no puede habilitar ese tipo de discurso si pretende mantener ciertas condiciones de convivencia democrática.

Por supuesto que hay zonas muy complejas en esta cuestión. Hay que recordar el caso de Noam Chomsky, quien prologó un libro negacionista del holocausto, de Faurisson. En nombre de la libertad de expresión y del uso libre de la palabra prologa el libro hace unos cuantos años en Estados Unidos. Con esto quiero decir que lo que estoy planteando no pretende ser dogmático, sin embargo, hay que hacer una distinción entre las sociedades que vivieron las experiencias límites y las que no las vivieron en su interior. No es el caso de Alemania o de Francia o de Argentina, tampoco el de Turquía, todos países donde emergió de su propia experiencia la perpetración de exterminios, lo que permanece en la sociedad como una marca indeleble, imperdonable e inolvidable. Entonces, esa es la convivencia que tenemos con los genocidas, no pueden entrar en la Universidad, no pueden entrar en la Universidad de ninguna manera, y no es un tema que vaya a decidir ningún aparato jurídico, ni va a decidir ningún

consejo superior, ni ninguna libertad de conciencia. La actitud que hay que tener con respecto a eso y que nos ha surgido, es la actitud universitaria del rechazo, del rechazo por la voluntad, no les vamos a enseñar a ellos, y esto no afecta el derecho de aprender en la medida en que pueden ejercerlo de cualquier otra manera, pueden pedirle a sus referentes que les envíen profesores, pueden pedirles a ciertas instituciones confesionales o privadas o a profesores independientes que concurren a darles clase; pueden tener bibliotecas, ninguno de esos derechos deberían ser afectados, todo lo que afecta a la esfera personal tiene que ser intangible respecto al trato que se le da a una persona en esas condiciones.

En lo que hay que insistir es en su relación con la sociedad en la implementación de la pena, es aquí donde está la responsabilidad. Cuando se le asigna a Videla el derecho o de hecho la posibilidad de hablar con periodistas hay un síntoma y hay que discutir también ese síntoma que es un síntoma denegatorio, es un síntoma de perdón, de reconciliación, en todo caso eso es lo que hay que discutir, de ninguna manera la democracia universitaria o el derecho a la educación es lo que está en juego, me parece que es el último tema que necesita ser discutido conceptualmente frente a la gravedad que tienen todos los demás.

Presentación del libro *Sujeto de Castigo. Hacia una Sociología de la penalidad juvenil* de Alicira Daroqui

Ana Correa

En este espacio de encuentro de universidades públicas avocadas a la tarea de formación en las cárceles del país, tengo la distinción de presentar un libro *Sujetos de Castigo. Hacia una Sociología de la penalidad juvenil*, coordinado por quien nos acompaña en esta ocasión, Alicira Daroqui, conjuntamente con Ana Laura López y Roberto Cipriano García.

Este libro, da cuenta del trabajo en investigaciones e intervenciones, durante más de cinco años, del Grupo de Estudio sobre el Sistema Penal y de Derechos Humanos (GESPyD), en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, con la participación de la Comisión Contra la Tortura, la Comisión por la Memoria e Investigaciones y el Programa de Gobernabilidad Penitenciaria en las cárceles bonaerenses.

Desde el título nos interpela. *Sujetos de castigo*, interroga las prácticas e incomoda la demarcación de insistencias de sentidos o sinsentidos de la justicia y, por cierto, se constituye en una herramienta para pensar las violencias materiales y simbólicas que se despliegan y pliegan en las categorías conceptuales y en los procedimientos metodológicos que se utilizan. Hacer de la no comprensión un recurso metodológico implica que cuestiona también las referencias identitarias de los universitarios investigadores que buscan repensar conceptos desde la perspectiva de los derechos humanos. En efecto, los distintos apartados van mostrando las operatorias que subyacen en ciertas prácticas rituales que naturalizan la violencia institucional.

En el prólogo, Pérez Ezquivel expresa que este libro es “un aporte en la resistencia y un llamado de atención a los funcionarios y responsables políticos sobre minoridad”. Asimismo, Mariana Chávez, antropóloga, profesora e investigadora en el campo juvenil, afirma que “el libro es un compromiso contra las injusticias” pues, con una rigurosidad metodológica construye categorías pertinentes y creativas para dar cuenta de un problema, desde luego bastante investigado, pero que aquí se muestra desde el decir de los jóvenes involucrados.

Sin dudas, el problema que aborda tiene una enorme relevancia y espesor social cuyas estrategias metodológicas son pertinentes y creativas en un contexto plagado de insuficiencias de documentación clara. Así, a lo largo del libro se presentan los inconvenientes para la construcción de datos en relación a centros cerrados y centros de recepción, para dar visibilidad a las inconsistencias de las fuentes estatales.

En la descripción e interpretación rigurosa de las instituciones en movimiento, van construyendo la noción de *sujeto de castigo*, mostrando los modos de atravesarlas y operar o intervenir en el material a trabajar. Aprendiendo a mirar, a escuchar y registrar en las paradojas que producen las certezas ante el vaciamiento de sentido en las variadas rutinas en el encierro. Por ejemplo, en las requisas corporales y de la celda, en los traslados y tratos similares a las penitenciarías por sus formas violentas y represivas que jóvenes y niños padecen y resisten cotidianamente en nombre de la justicia. Cito “la requisas reconoce una fundamentación institucional tendiente a evitar conflictos, peleas o situaciones de violencia interna. Pero, su otra funcionalidad se inscribe en la reafirmación permanente de las asimetrías en el marco de las relaciones intramuros” (pag. 321).

En efecto, son las relaciones de poder resultantes del dispositivo entre instituciones en movimiento e interconectadas que,

Alcira Daroqui define como “cadena punitiva” que articula, mediante tecnologías de sometimiento, lo policial, lo judicial y lo custodial, definiendo el nudo de la sujeción punitiva productora de sujetos de castigo. Un sujeto lidiando con la exigencia de lo real del castigo como sometimiento, despojo y degradación que alcanza a los cuerpos hasta transitar por los flujos del deseo, de las creencias y de la memoria. Una tecnología donde opera la represión, las resistencias, las luchas y tensiones encadenadamente constituyendo sujetos precarizados que naturalizan la violencia de las políticas de Estado. Cito: “Se trata de un encadenamiento de sujeciones y entregas donde el sujeto circula por tramas discursivas y prácticas institucionales diversas pero que se corresponden a un mismo proceso que lo atraviesa y lo moldea constituyéndolo en un delincuente juvenil” (pag. 362).

El libro elabora teoría y eso es muy importante tanto para el desarrollo de las ciencias sociales, como para nuestras prácticas y aportes a políticas sociales. Pues nos invita, con exigencia, a un trabajo ético y científico, para dar respuestas técnicas –no solamente desde discursividades del enfoque de derechos que formalmente establece obligaciones sobre lo que tienen que hacer y no hacer las instituciones en un Estado democrático-, pensando, profundizando y ampliando las estrategias de intervención donde el otro adviene como sujeto y no meramente objeto de intervención del ejercicio de poder de los jueces, los maestros, la policía, la familia, psicólogos, educadores. Es decir, permite que se recupere, en lo público, la posibilidad del dominio de lo íntimo que no es directamente asimilado a lo privado, sino como escucha de las voces de estos jóvenes que nos hablan de sus tristezas, despojos y discriminación, como también de sus alegrías, deseos de innovación y transformación. Considera la multiplicidad del sujeto.

En su lectura, sin duda, se visibilizan procesos de vulnerabilización que incitan a una reflexión crítica de los

investigadores mostrando las dimensiones de la fragilidad en nuestros saberes y prácticas para transformarlas y no caer en esencialismos.

Intervención de Alcira Daroqui

Muchas gracias por la invitación y por la presentación de Ana. En efecto, esta investigación -y el libro- son el resultado de una práctica colectiva con una proyección política, pues interpela lo que produce sufrimiento y dolor.

Respecto de la categoría *cadena punitiva* que destacó Ana, debo contar una anécdota y es que, fue para este libro que se objetivizó y definió esta categoría para hacer comprensible y salir de ciertos reduccionismos de las diversas dimensiones que constituyen al sujeto de castigo. Fue puesta a prueba su rigurosidad desde lo cualitativo pero, principalmente reclama legitimidad desde lo cuantitativo dado que la muestra abarcó al cincuenta por ciento de los doce institutos de máxima seguridad donde alojan a los jóvenes. Pues las instituciones se conocen por quienes las habitan y las padecen, dado que, según nos advirtió Becker en “Trucos del oficio” ya en los años sesenta, para entrar en una institución nunca hay que hacerlo de la mano del director.

Quisiera destacar que además de todos los castigos, maltratos, golpes y renuncias que tienen que hacer los jóvenes en el transitar por la cadena punitiva, lo que les resulta insoportable es la expropiación de la palabra, lo que evoca lo que decía un muchacho “desde que estoy acá me han robado la palabra, a veces sólo nos comunicamos por señas”.

En este sentido, es una interpelación a la discursividad de sujetos de derecho, pues en todo caso sólo acceden a derechos de segunda pues,

para apropiarte de los derechos hay que tener un lenguaje, y todo lo que circula en esas instituciones es aniquilamiento de las posibilidades de entendimiento, empezando por el lenguaje encriptado jurídico. Discurso positivista que sostiene vergonzosamente la (re)socialización desde la imposición de un modelo tratamental. ¿Qué será lo que hay que curar? ¿Por qué es en esta instancia –la detención- que muchos jóvenes aprenden de la existencia de derechos? ¿Qué nueva confusión se introduce, en la franja de estos sujetos de castigo que además de ser jóvenes generalmente son pobres y es allí en las instituciones de encierro donde les dan derechos?

Finalmente señalo algunos hallazgos que considero puede ser de interés compartir:

- Existe una devaluación de los derechos con diferentes modalidades de impunidad. De allí la necesidad de modificar el Código Penal (1932), no sólo para agregar delitos que no figuran, sino sacar aquellos que incumplen con el discurso de derechos, por ejemplo, el de la “resistencia a la autoridad” o “atentar contra la autoridad”.
- Reconocimiento de los procesos de desobjetivación en las prácticas institucionales. El despojo personal y la degradación y agravio a sus familias, a las novias o compañeras, hacen del *sujeto de castigo* alguien sometido, impotente y violento.
- Registro de la violencia policial. Un noventa y tres por ciento dice haber pasado por comisarias y ninguna institución de justicia, antes de los institutos. Las secuelas son visibles: golpizas, sorderas, dientes rotos, cuerpos marcados. Hay que tener en cuenta que ésta como otras instituciones hace aquello que la sociedad habilita.

- Importancia del uso de la encuesta como herramienta para ir logrando legitimidad en esta mediación entre estos sujetos que no tienen voz y las instituciones de justicia.

Alcira Daroqui

Es actualmente directora de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Licenciada y profesora de Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Instituto Gino Germani. Coordinadora del Grupo de Estudios sobre el Sistema Penal y DDHH y fue coordinadora de la carrera de Sociología en UBA XXII (en cárceles).

Autora de numerosas publicaciones, entre las cuales: “La niñez ajusticiada”, “Erase una vez...un tribunal de menores...”, “Voces del encierro”, “Cuerpos castigados”, “Muertes silenciadas”.

Ana M. Correa

Es profesora de Psicología Social y directora de la Maestría de Investigación e Intervención Psicosocial. Es Investigadora en el Centro de Investigaciones de la FFyH, fue Coordinadora del Programa Universidad Sociedad y Cárcel (PUSyC), del Programa Universitario en Cárcel (PUC) y del Observatorio de Prácticas en Derechos Humanos.

Autora de artículos nacionales e internacionales: “Actualización en la formación de derechos humanos”; “Derechos humanos y subjetividad: narrativas de internos del Servicio Penitenciario en Córdoba”; “¿Cómo inscriben la aventura de estudiar los internos en la cárcel?: relatos de historias de vida y educación”; “Enderechados. El misterio de la libertad” (co-autoría).

Sentidos políticos de la universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias



Programa
Universitario
en la Cárcel

